

TARTU RIIKLIK ÜLIKOO



METHODICA

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕННЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHK 565 ВЫПУСК ОСНОВАН В 1893.g.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ РАЗНЫМ ВИДАМ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ
ТЕСТИРОВАНИЯ

M E T H O D I C A X

Tartu 1981

Toimetuskolleegium:

O.Mutt (vastutav toimetaja), A.All, V.Kokkots,
M.Laan, H.Liiv, J.Tuldava

Редакционная коллегия:

О.Мутт (ответственный редактор), А.Алл, В.Коккота,
М.Лаан, Х.Лийв, Ю.Тулдава

ON RENDERING THE ENGLISH INDEFINITE ARTICLE IN ESTONIAN

A. Aaver

Tartu State University

Teaching the English article to the Estonian learner is one of the most difficult problems encountered by the teacher as we have no article in the Estonian language. It may prove hard for an Estonian to understand what the meanings of the article are, what the definite/indefinite reference is, when and how the articles should be used, how the article can be rendered (if at all) in Estonian and which article should be used in translating from Estonian into English.

The aim of the present paper is to throw light on the problem of rendering the indefinite article in Estonian. The choice of the indefinite article as the object of study was caused by the fact that the problem of rendering it in Estonian seems even more complicated and difficult than that of the definite article.

It has been supposed that languages lacking overt articles are somehow deficient (Baker, C.L., 1973, p. 1). O.M. Tomić (1974, p. 76) has written: "The human mind recognizes grammatical categories with explicit formal realizations easier than those with implicit ones, just as it identifies objects faster than ideas. Therefore the distinction definite/indefinite has been discussed predominantly in connection with articles - the lexical category representing it." But in many languages, including the Estonian language, there exist other means of referring to definiteness and indefiniteness.

The present work is based on the study of literary translations from English into Estonian^{*}, although different opinions have been expressed concerning the problem whether to use available translations from foreign languages as the basis for studies or whether the re-

^{*} A sample of 1000 examples was collected from the novels To Kill a Mockingbird by Harper Lee translated by V. Raud; Tappa laulurastast and Lord of the Flies by William Golding; translated by H. Rajandi; Karbeste Jumal.

searcher himself should produce the equivalents. It seems that the majority of authors support the first opinion. Thus B. Lawendowski (1976, pp. 19-26) of the University of Warsaw thinks that the most reliable data may be derived from translations of literature. E. Muskat-Tabakowska (1973, pp. 131-138) has expressed the same opinion: "... contrastive studies involve comparison of selected sub-systems of the languages concerned, and as comparability is proved by translatability, translation has become a recognized criterion for establishing the crucial notion of equivalence. Thus, it must be considered ... a basic tool for those who deal with contrastive studies for theoretical purposes."

As for our method of investigation, it is not a contrastive analysis in its proper sense because the work is mainly based on a traditional comparison of translation equivalents. Since we have no category of the article in the Estonian language, it was impossible to follow one of the main principles of contrastive analysis - first to describe both structures of the two languages "by means of one and the same theoretical model" (Sajavaara, K., 1977, p. 13). It was possible for us to describe the English structure only - the Estonian equivalents had still to be found out.

The analysis of the examples showed that the most overt and easily perceivable way of expressing the category of indefiniteness in Estonian is using the indefinite pronouns. Their name itself indicates that we have to do with indefiniteness. But can they be treated as equivalents of the English article a/an? Most probably, they can, just like in Polish, which also lacks the article.

"If it can be shown that in some circumstances a pronoun is obligatory in that the meaning is changed if it is removed, it will mean that at least in some cases it functions as an article ... In Polish the demonstrative pronoun ten (this) and the indefinite pronoun jakis (some) are obligatory in some cases depending on the word order and the place of the sentence stress, and therefore they function in a way similar to the English articles (this was exactly the situation in Old English). Both in English and Polish, if unstressed they lose the demonstrative value and

retain the article function only." (Szwedek, A., 1976, Pronouns as ..., pp. 265-270.)

This seems to hold good for Estonian as well. Though the present work is based on written material, it is quite easily predictable from the context whether the given pronoun should be stressed or not. For instance in the following example, the pronoun mõni is unstressed:

At home there was always a grown-up.

Kodus oli alati mõni täiskasvanu.

If we stress the word mõni, it will call forth a shift in the meaning.

The nearest equivalents of the English indefinite article in Estonian are adjectival indefinite pronouns. In translations the noun is often replaced by some other part of speech or quite left out, and sometimes a nominal indefinite pronoun is used instead:

You'll always have an idea.

Sa nuputad alati midagi välja.

We came across the pronouns mingi, mõni, keegi, miski. Mingi was the most frequent - in almost half of the cases of the whole set of the used indefinite pronouns:

... as though a giant had bent down to reproduce the shape of the island in flowing chalk line.

... justkui oleks mingi hiiglane tahtnud saare kuju katkeva lubjajoonega kopeerida.

Table 1 shows the frequency of occurrence of various indefinite pronouns in translating.

T a b l e 1

	Adjectival pronouns %	Nominal pronouns %
1. <u>mingi</u>	48.2	-
2. <u>mõni</u>	33.3	-
3. <u>miski</u>	3.7	7.4
4. <u>keegi</u>	-	7.4
Total	85.2	14.8

The overall percentage of the Estonian indefinite pronouns used in rendering the English indefinite article was

2.7. Of all the cases where indefiniteness was expressed in translations, it was 4.58.

Sometimes the article a/an is translated into Estonian as üks (one). Although üks can also function as an indefinite pronoun in Estonian, there seems to be enough reason to treat this case separately.

In English there are cases where the indefinite article has preserved its old force of the numeral one:

I made him get a page from the Bible every day.

Ma lasin tal iga päe ühe lehekülje piibelt selgeks õpida.

Mr. Avery averaged a stick of stovewood per week.

Mr. Avery kulutas keskeltläbi ühe punhalu nädalas.

Piggy bumped into him and a twin grabbed him.

Põssa tormas Ralphile otsa ja üks kaksikuist haaras temast kinni.

From these examples it is clear that the numeric function is the most important one; the word üks is a numeral expressing the idea of oneness, and not an indefinite pronoun. Evidently, in reading out these sentences, üks should be stressed.

But on the other hand, very often the numeric function is not important at all; it is indefiniteness that is brought out:

She's a troublemaker from way back, got fancy ideas an' haughty ways ...

Ta on meil üks igavene paharet ja peab endast ei-tea-mis...

Thus, one of the Estonian equivalents of the indefinite article, the word üks, can function either as a pronoun or a numeral. Table 2 shows the frequency of occurrence of this equivalent and its functions.

T a b l e 2

	Percentage with respect to <u>üks</u>	The overall percentage of <u>üks</u> in translations
1. Indefiniteness	81.8	3.6
2. Oneness	18.2	0.8
Total	100.0	4.4

In the Estonian language the subject may be either in the nominative or the partitive case. Thus, there are the total subject (täisalus) and the partial subject (osaalus) respectively.

L. Hone (1973, p. 75) has written about the distinctions of the articles: "In Estonian the corresponding distinctions are often rendered by the use of different cases."

The partial subject can refer to indefiniteness, but its use as an equivalent of the article a/an is limited by several conditions. The partial subject can occur in affirmative existential sentences when the subject is divisible (Mihkla, K. et al., 1974, pp. 61-73). Usually the indefinite article does not stand before divisible nouns, so the partial subject as an equivalent can be used very rarely. Moreover, we cannot count negative sentences since in Estonian negative existential sentences the subject is always a partial subject.

The frequency of occurrence of the partial subject as an equivalent of the indefinite article was 0.7 per cent. Out of all the cases where indefiniteness was expressed, it was 1.19 per cent. The following sentence will illustrate such a case:

... and were listening quietly to the sermon when a dreadful banging issued from the radiator pipes.

... ja kuulasime parajasti vaikselt jutlust, kui radiatoritest hakkas kostma hirmast tagumist.

The partial object can also express indefiniteness in Estonian. But here we have the same limiting conditions - the object must be divisible and we cannot consider negative sentences. There is even one more difficulty. The total and the partial objects are used to distinguish between complete and incomplete actions respectively, and it is often not easy to decide whether the partial object is used to express continuity or indefiniteness (Kont, K., 1963, pp. 42-64, 97):

Looks like we're fighting a losing battle, a losing battle.

Paistab, et me võitleme lootusetut võitlust, lootusetut võitlust.

I searched for a topic.

Ma otsisin kõneainet.

What makes the situation more complicated is the fact that only the so-called aspective verbs can take both the total and the partial object, and consequently bring out the definite/indefinite distinction. But it is often rather hard to say whether a verb is aspective or not as we can see from the definition: "Aspective verbs denote mainly a concrete action directed outwards" (Mihkla, K. et al., 1974, p. 150). Thus, the outcome may depend on the researcher's interpretation and be arbitrary to a certain extent. The following table shows the occurrence of the partial object in our sample.

Table 3

Partial objects (PO)	Percentage of PO	Percentage of the cases where indefiniteness was expressed	Overall percentage
1. PO that express indefiniteness	45.7	5.43	3.2
2. PO that do not express indefiniteness	54.3	-	3.8
Total	100.0	5.43	7.0

Word order is also an important indicator of the definite/indefinite reference.

"Word-order changes are not exclusively surface structure phenomenon, the order of constituents in a sentence is not a matter of stylistic choices. Rather the opposite seems to be true: word-order changes are probably conditioned by many factors, all of which belong to, or are, in one way or another, connected with the semantic level of representation." (Górna, M., 1976, p. 202.)

A. Szwedek (1974, p. 213) has given a tentative rule: final and initial sentence positions are reserved for indefinite and definite interpretations respectively. As for Finnish, it has been stated that the initial constituent indicates "what is being talked about" (Hicks, M., 1977, p. 104). The same distinction exists also in the Estonian language (Nemvalts, P., 1976, p. 407); Lehtsalu, U. and Liiv, G., 1972, pp. 153-163; Mihkla, K., Valmis, A., 1979,

p. 194). The following example shows that the definite-indefinite reference depends on the position of the subject:

Inside the house lived a malevolent phantom.

Maja sees elas paha vaim.

Paha vaim is an indefinite subject. The opposition is better distinguishable if we change the word order, and give the subject the initial position:

Paha vaim elas maja sees.

Now the subject is definite, it seems to have been mentioned before.

The above example might be an automatic translation as word order in the Estonian sentence is the same as in the English one. In the following examples word order has been changed - the subject preceded by the indefinite article in English has been given the final position in the Estonian sentence:

A faint breeze stirred.

Tõusis kerge tuuleõhk.

Under the trees an ear flapped idly.

Puude all laperdas laisalt üks kõrv.

A half-sound jeering ran round the circle.

Poistesõrist kostis summutatud irvitus.

If the word order in the last sentence had not been changed, the reader would get an impression that summutatud irvitus is something definite:

Summutatud irvitus kostis poistesõrist.

In all the presented sentences unemphatic or normal sentence stress (on the final element) was taken as a basis for deciding whether the word is definite or indefinite. If we have to do with contrastive stress, initial and final sentence positions lose their value as markers of definiteness and indefiniteness. So we can say that in this respect, stress is of greater importance than word order and in written texts sometimes the interpretation depends on the reader. This holds true for Finnish and Estonian (Nemvalts, P., 1976, p. 407) as well as for Polish (Ozga, I., p. 1976; Szwedek, A., 1976, The role of..., p. 21).

The definite and indefinite objects in Estonian have been thoroughly studied by H. Rajandi and H. Metslang (1979, p. 24). They maintain that only the positions of objects with respect to adverbials are important. The indefinite object is characterized by a stressed position after an un-

stressed adverbial, the definite object by an unstressed position before a stressed adverbial. Several cases of this kind were found by us:

Ralph paddled backwards down the slope, immersed his mouth, and blew a jet of water into the air.

Ralph pladistas selili kalda poole, tõmbas suu täis ja puskas õhku veesjõu.

However, we also found contradictory examples.

The final position of the adverbial may also show indefiniteness:

You live in a Christian home.

Sa elad kristlikus kodus.

Merridew sat down on a trunk.

Merridew istus puutüvele.

cf.: Puutüvele istus Merridew.

The last sentence would give us a definite adverbial.

So we can conclude that A. Szwedek's tentative rule about initial and final sentence positions holds good for the Estonian language as well, only certain reservations must be kept in view.

Firstly, it is not a universal rule - it does not apply to all cases. The word order in Estonian is still rather free and may be determined by some other factors. In the course of the analysis we found a lot of examples that contradict the rule.

Secondly, if we have to do with contrastive stress, word order loses its importance.

Thirdly, we must add that it need not be the final position in a sentence, but also in a clause.

Fourthly, in case of the object, it need not be the final position in the sentence but only with respect to the adverbial.

However, the percentage of the English indefinite nouns placed into indefinite position in translation was rather high - 55.1 per cent. This makes 93.55 per cent of the cases where indefiniteness was somehow expressed. This allows us to conclude that in spite of all the above mentioned complications, word order in Estonian seems to be the most important means of rendering the English indefinite article.

In our analysis we came across some other means of

rendering the indefinite article. One of them is using compounds instead of the separate genitive case:

... down to a small Negro settlement some five hundred yards beyond the Ewells.

... ja sealt umbes viissada jardi Ewellite majast edasi väikesesse neegriasulasse.

Some hints at this possibility have been made by "Keel ja Kirjandus" (1961, p. 174): the definite genitive case is written separately. In our example neegriasula seems to be indefinite whereas neegri asula would be definite. But of course, we must not conclude here that all the compound forms are indefinite.

In some cases plural forms were used in translating English indefinite singular forms:

... if you ate an animal raw, you could never wash the blood off.

... kes sööb loomi toorelt, see ei saagi enam käsi ve-rest puhtaks.

The use of the plural instead of the singular gives us a divisible partial object. As stated above, such an object may refer to indefiniteness.

All in all, indefiniteness was expressed in 58.9 per cent of the cases. So, in 41.1 per cent of the cases it remained unexpressed (or was expressed in some way not known to us).

On the basis of these results we may conclude that although the Estonian language lacks the article, the English indefinite article can be rendered in Estonian by a certain word order combined with sentence stress, the partial object, the partial subject, the indefinite pronouns, the word üks, some other means or a combination of the above mentioned means. Table 4 sums up the means of rendering the English indefinite article in Estonian.

T a b l e 4*		
1	2	3
means	% out of the cases where indefiniteness was expressed	Overall percentage
1. stress and word order	93.55	55.1
2. <u>üks</u>	7.50	4.4
3. partial object	5.43	3.2
4. indefinite pronouns	4.58	2.7
5. partial subject	1.19	0.7
6. other means	3.40	2.0

REFERENCES

- Baker, C.L. Definiteness and Indefiniteness in English. University of Texas at Austin. - Reproduced by the Indiana University Linguistics Club. Austin, 1973.
- Górna, M. Word order. A semantic phenomenon? - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 5. Poznan, 1976.
- Hicks, M. Observations on Topicalization in Finnish and English. - Jyväskylä Contrastive Studies, No. 4. Jyväskylä, 1977.
- Hone, L. Some Typical Mistakes Occurring in Our Students' Written Papers I. Second Edition. Tartu, 1973.
- Kont, K. Käändsõnaline objekt läänemeresoome keeltes. - ENSV TA Keele ja Kir. Instituudi Uurimused, X. Tallinn, 1963.
- Küsimusi - vastuseid. - Keel ja Kirjandus, 1961, nr. 3, p. 174.
- Lawendowski, B. Some Postulates Concerning the Role of Translation in Contrastive Studies. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 5. Poznan, 1976.
- Lehtsaalu, U., Liiv, G. Ilukirjanduse tõlkimisest inglise keelest eesti keelde. Tartu, 1972.

* If we add up the percentages, the sum in column 2 is more than 100 per cent and in column 3 more than 58.9 because in several cases indefiniteness was expressed by two or more means at the same time.

- Mihkla, K., Rannut, L., Riikoja, E., Admann, A. Eesti keele lauseõpetuse põhijooned I. Tallinn, 1974.
- Mihkla, K., Valmis, A. Eesti keele süntaks. Tallinn, 1979.
- Muskat-Tabakowska, E. The function of translation in foreign language teaching. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 1. Poznan, 1973.
- Nemvalts, P. (1976). Täis- ja osaalus eesti ja soome süntaksis. - Keel ja Kirjandus, 1976, nr. 7.
- Ozga, J. Stress and word order in English and Polish. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 5. Poznan, 1976.
- Rajandi, H., Metslang, H. Määramata ja määratud objekt. Tallinn, 1979.
- Sajavaara, K. Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach. - Jyväskylä Contrastive Studies, No. 4. Jyväskylä, 1977.
- Szwedek, A. Some aspects of definiteness and Indefiniteness of nouns in Polish. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 2. Poznan, 1974.
- Szwedek, A. Pronouns as articles? - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 4. Poznan, 1976.
- Szwedek, A. The role of sentence stress in the interpretation of coreferentiality in English and Polish. - Papers and Studies in Contrastive Linguistics, vol. 4. Poznan, 1976.
- Tomič, M. The Definite Determiner in English and Serbo-Croatian. - The Yugoslav Serbo-Croatian - English Project. Reports, No. 9. Zagreb, 1974.

РОЛЬ ГЛАГОЛА ПРИ ЧТЕНИИ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

А. Алл

Тартуский государственный университет

Процесс зрелого чтения как на родном, так и на иностранном языке является, по мнению всех психологов, сложным психологическим процессом, в основе которого лежит прежде всего узнавание (сличение и различение) формальных элементов языка и их быстрое соотнесение со значением (Клычникова З.И., 1973, с. 27). При возникновении трудностей в понимании читаемого взрослый человек прибегает к анализу, каков будет этот анализ — это зависит от вида чтения, т.е. от необходимости большей или меньшей точности понимания, от подготовленности самого читателя и т.д. Основным звеном в понимании всего текста является, по мнению многих ученых, понимание предложения, причем важнейшую и направляющую роль играет грамматический строй предложения (Щерба Л.В., 1974, с. 89). В нем, в свою очередь, важную роль играет г л а г о л. В современной науке — в лингвистике и методике — распространен взгляд на глагол как на центр предложения.

С учетом вышеизложенных положений нами изучались глаголы в немецкой медицинской научно-популярной литературе (около 210 стр.) и монографиях по медицине (около 210 стр.) (точнее см.: Алл А., 1972, с. 7-37). С помощью статистических методов были выявлены самые частотные глаголы медицинского подъязыка. Из 7366 глаголов 1000 глаголов имели предложное управление (см. Алл А., 1979, с. 171-182).

Нами была выявлена частота употребления этих глаголов. При этом была установлена не только относительная средняя частота употребления (\bar{p} %), но и коэффициенты стабильности (D) и употребительности (U).

Нашей целью является определение одного из путей оптимизации усвоения самых частотных глаголов по медицине.

Знание основных словообразовательных элементов немецкого языка и правил словообразования позволяет выработать навыки и умения опознавания незнакомых слов. Однако это нельзя сказать относительно глагола, так как в большинстве случаев один и тот же глагол с разными приставками приобретает новое значение.

Например:

nehmen - брать, взять;

annehmen - принимать; (пред)полагать;

aufnehmen - поднимать; начинать и т.д.

Еще труднее распознавать значение глаголов с предложным управлением, например:

bestehen - не требуя предложного дополнения, обозначает существовать, но:

bestehen in (D) - заключаться (в чем-л);

bestehen aus (D) - состоять (из чего-л);

bestehen auf (D) - настаивать (на чем-л).

В программе по немецкому языку для неязыковых специальностей высших учебных заведений приводятся микромоделли глаголов. Опираясь на них, студент должен уметь "самостоятельно раскрыть закономерно выводимые значения незнакомых производных слов" (Программа, 1976, с.9).

На основе нашего анализа и экспериментов "закономерно выводимые значения глаголов" оказывается возможным лишь при некоторых моделях, например:

ver + SN + en^{*} (verursachen)

SadjP + en (schwächen, kühlen)

SadjP + ig + en (reinigen, sättigen)

V + V (kennenlernen) и некоторых других.

Не недооценивая значения моделей производных глаголов в учебном процессе, следует отметить, что при добавлении приставок к основе глагола редко удается догадаться о новом его значении. Глаголы с приставками, в свою очередь, образуют самую большую часть из производных глаголов. Поэтому необходимо искать пути усвоения студентами этих глаголов при незначительной затрате времени.

В ходе учебного процесса целесообразно ознакомить студентов с отделяемыми и неотделяемыми приставками, чтобы студенты могли их употреблять с грамматической точки зрения, однако при усвоении нового значения глагола, при запоминании лексики предлагаем давать слова, в том числе и глаголы, по производному принципу.

Проиллюстрируем сказанное примерами:

* Принятые сокращения: SN - основа существительного SadjP - основа прилагат. или наречия в positif. ст.; V - глагол

- fallen (7,6)* - langema; kukkuma; падать
 befallen (16,3) - tabama (millestki); поражать
 wird befallen von D (1,4) - haigestuma; заболеть
 auffallen (5,8) - silma torkama, tähelepanu äratama; бро-
 саться в глаза
 verfallen(4,8) - lagunema; otsa jääma (haige kohta); taga-
 si langema (pahesse); слабеть, преда-
 ваться; ~ in - langema; предаваться
 (in Schwermut, in Wahnsinn);
 in Schlaf verfallen - uinuma, уснуть
 entfallen auf A (1,6) - osaks langema, выпадать (на чью-л.
 долю).
führen (8,5) - juhtima; viima; вести; водить
 eine Diskussion führen - diskuteerima;
 дискутировать
 ein Leben führen - elama; жить
 führen zu D (108) - (millelegi välja viima, tekitama, and-
 ma; привести к чему-л.; довести до чего-
 л.
 durchführen (38,6) - teostama; läbi viima; выполнять, осу-
 ществлять
 zuführen (15,6) - juurde viima; andma, manustama; подводить;
 подавать
 einführen (11,7) - sisse viima; sisustama; importima; вво-
 дить (зонд, сыворотку); импортировать
 ausführen (10,5) - teostama, ellu viima, täide saatma; eks-
 portima; выполнять, исполнять; экспорти-
 ровать
 zurückführen auf A (5,7) - seletama (millegagi); taanduma
 (millelegi); объяснять чем-то; свести к
 чему-то
geben (54,4) - andma; давать
 Aufschluß über etw. geben (3,1) - sele-
 tust andma (millegi kohta); selgitama
 (midagi); разъяснять
 Anlaß zu etw. geben = veranlassen (9,1)
 - põhjust andma v. pakkuma (millekski)
 побуждать, давать повод, основание к че-

* В скобках дан коэффициент частоты употребления по формуле:
 $U = D \cdot m$, причем D - коэффициент стабильности, m - абсолют-
 ная частота употребления

му-л.

es gibt (57,5) - on, on olemas; есть; бывает; имеется

ergeben (21,6) - andma (Resultate); näitama; tõendama; да-
вать; показывать; предаваться

sich ergeben (14,3) - tulenema; järelduma; ilmema; nähtu-
ma; оказываться; проявляться

sich ergeben aus D (4,7) - tulenema, järelduma (millestki);
получаться из

abgeben (20,9) - ära andma; andma, levitama; отдавать, сдать;
распространять

angeben (20,9) - nimetama, teatama, näitama; tsiteerima; ука-
зывать, давать сведения; цитировать

wiedergeben (4,8) - tagastama; edasi andma; esitama; возвра-
щать; передавать; переводить

umgeben - ümbritsema; окружать

wird umgeben von D (1,8) - on ümbritsetud (millestki); окру-
женный (чем-л.)

halten (20,9) - (kinni) hoidma; pidama; säilitama; peatu-
ma; vastu pidama; держать, соблюдать; удержи-
живать

halten für A - pidama (kellekski, millekski); считать (за
кого-л., за что-л.)

enthalten (126,8) - sisaldama; содержать

erhalten (45,3) - saama; säilitama, hoidma; получать, содер-
жать; сохранить

anhalten (6,7) - peatama; peatuma; püsima, kestma; задержать;
останавливать; стоять; удерживаться

aufrechterhalten (4,8) - säilitama, alal hoidma; поддери-
живать, сохранять (в силе)

sich verhalten gegenüber D (2,0) - suhtuma (millessegi,
kellessegi); käituma (millegi, kellegi
suhtes); относиться (к кому-н., к чему-н.)

stellen (27,4) - panema, asetama, paigutama; reguleerima;
ставить; регулировать

(An)Forderungen stellen an A (0,8) - nõudmisi esitama (kel-
lelegi v. millelegi); предъявлять требова-
ния (к кому, чему)

darstellen (75,0) - (enesest) kujutama; olema; esitama;
представлять (собой); изображать

feststellen (37,4) - kindlaks tegema; konstateerima; опре-
делять, устанавливать; констатировать

herstellen (19,3) - tootma, valmistama; paranema; произво-

дить; изготовить; поправиться
 er ist noch nicht ganz hergestellt - ta pole veel täiesti pa-
 ranenud; он еще не совсем поправился
 'einstellen (9,7) - paigutama; häälestama; teravustama, regu-
 leerima; lõpetama; ставить; помещать; да-
 вать установку, настраивать; регулиро-
 вать; прекращать (работу)
 sich 'einstellen (15,1) - kohal olema, kohale tulema; tekkima;
 ilmema; явиться; наступать
 hohes Fieber stellte sich ein - tõusis
 kõrges palavik; поднялась высокая темпе-
 ратура
 'einstellen auf A (4,7) - kohandama; orienteeruma (millelegi);
 tundlik olema (millegi suhtes); ориенти-
 роваться, принараиваться к чему-л.
 zusammenstellen (6,9) - koostama, kokku seadma; kombineerima;
 составлять; сопоставлять

Выше были приведены примеры 5 гнезд по глаголам "fallen, führen, geben, halten, stellen". Если к глаголам добавить еще производные от той же основы существительные, прилагательные и наречия, то можно полагать, что это окажет большую помощь обучающему при усвоении лексики.

В ходе эксперимента под руководством проф. В.А.Кондратьевой было выявлено, что введение в учебные материалы незнако-
 мой лексики по гнездовому принципу дает значительно более вы-
 сокий мнемический эффект, так как "запоминание гнездовой лек-
 сики обеспечивается не ее частой повторяемостью, а накопле-
 нием избыточной информации по данному гнезду, развитием и
 формированием языкового мышления" (Кондратьева В.А., 1974, с.
 109).

ЛИТЕРАТУРА

- Алл А.А. Предложное управление глаголов в немецком медицинс-
 ком подязыке. - Methodica, I. Tartu, 1972, с. 7-37.
Алл А.А. Методика обучения чтению литературы по специальности
 на немецком языке (неязыковой вуз). Канд. дисс., М.,
 1979.
Кондратьева В.А. Оптимизация усвоения лексики иностранного
 языка. - М.: Высшая школа, 1974.
Ключникова З.И. Психологические особенности обучения чтению

на иностранном языке. М.: Просвещение, 1973.

Программа по немецкому языку для неязыковых специальностей
высших учебных заведений. М.: Высшая школа, 1976.

Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе.
Изд. 2. М.: Высшая школа, 1974.

ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

А.Ф. Будько, А.А. Мирский

Минский государственный педагогический инсти-
тут иностранных языков

Модальность – сложная и многогранная категория. Она характеризуется многообразием модальных значений и форм для их выражения. От умения говорящего использовать разнообразие средств выражения модальности зависит эффект высказываний. Неучет этой стороны речевого поведения может явиться существенной помехой акта коммуникации. Но как показывает практика преподавания немецкого языка как второго иностранного (на базе английского языка), категория модальности представляет определенные трудности для студентов. Поэтому в нашу задачу входило определение этих трудностей.

Предметом данной статьи является описание диагностирующего среза, целью которого является выявление реальных трудностей употребления средств выражения модальности в немецком языке. Срез проводился в пяти группах 3 курса (первый год изучения второго иностранного языка), пяти группах 4 курса и трех группах 5 курса факультета английского языка Минского государственного педагогического института иностранных языков и охватил 109 студентов. Тесты построены на речевом уровне и включают следующие задания: пересказ текстов, высказывания в связи с предложенной ситуацией, проведение фрагментов урока, оценку фактов и т. д. В качестве фактической трудности рассматривается ошибка. Для выявления причин, порождающих типичные ошибки, представляется необходимым вскрывать по возможности "все факторы, действующие в речи, и рассматривать ошибку как результат сложного взаимодействия различных факторов или процессов" (Воронин Б.Ф., 1969). К основным факторам, вызывающим трудность, относятся межязыковая и внутриязыковая интерференция, сложность мыслительных операций и методика обучения.

Сущность межязыковой и внутриязыковой интерференции заключается в отождествлении несовпадающих явлений контактирующих языков и контактирующих явлений внутри иностранного языка в результате их неразличения. Причиной неразличения является "большая прочность ранее образованных связей по срав-

нению с позже возникающими и сохранение старых связей, не-смотря на образование замещающих их новых связей" и "наличие в новых действиях некоторых общих компонентов со старыми действиями и недостаточное в силу этого различие своеобразия каждого действия" (Психология, 1962).

При определении причин трудности имеет значение сложность мыслительных операций, их количество и характер. Из структуры порождения речи известно, что перечень действий в речевом механизме совпадает у носителей разных языков, однако параметры, по которым эти действия производятся, могут быть различны. Так, выбор модального глагола для выражения возможности в немецком языке осуществляется по иным признакам, чем в родном языке. В немецком языке обучающемуся нужно выбрать модальный глагол из ряда ему противоположных: können или dürfen. В русском языке для выражения возможности используется один модальный глагол "мочь". Отсюда ясно, что операция выбора в немецком языке сложнее, чем в русском языке.

Наряду с названными причинами, вызывающими трудность, решающую роль в этом процессе играют методические факторы: организация материала для понимания и усвоения, эффективность методических приемов и упражнений и др.

При выявлении зон трудности мы исходили из операционного состава грамматического механизма речи.

А. Зона трудности - операция выбора.

Выбор модальных средств в немецком языке происходит по параметрам, отличающимся от родного (русского) языка и сходным с английским языком. Следовательно, при выборе модальных средств в немецком языке обучающемуся нужно установить сходство с английским языком и различие с русским языком. Установление сходства с английским языком будет способствовать положительному переносу, неумение обнаружить отличительные признаки с русским языком порождает интерференцию. Кроме того, обучающемуся необходимо отдифференцировать одно модальное средство от другого ему синонимичного в немецком языке. Очевидно, что операция выбора в немецком языке является сложной операцией. Высказанное предположение подтвердили данные среза, результаты которого сводятся к следующему:

I. Объект трудности- модальные глаголы.

1) модальный глагол können замещает dürfen в ситуациях, выражающих возможность как разрешение (47% ошибок). Например: Im Lesesaal kann (правильно darf) man laut nicht sprechen;

2) модальный глагол müssen заменяет sollen при выражении необходимости, продиктованной чужой волей, при постановке задачи, в косвенных вопросах. Например: Die Lehrerin sagt: "Heute um 8 Uhr abends mußt du (правильно sollst) zu einer Konsultation kommen". Студенты не чувствуют тонкой семантической разницы в употреблении глаголов müssen и sollen. Так, иногда для выражения одного и того же содержания один и тот же студент употребляет глаголы müssen и sollen попеременно (87% ошибок).

3) müssen используется вместо brauchen для выражения отсутствия необходимости что-либо сделать (34% ошибок). Например: Er muss das nicht bestreiten (правильно braucht das nicht zu bestreiten);

4) модальные глаголы sollen, dürfen, müssen, können взаимозаменяются в вопросах. Уточняющий вопрос Müssen (правильно sollen) wir die Übung schriftlich vorbereiten? (68% ошибок). Вопрос о разрешении Kann ich (правильно darf) Ihnen bei der Arbeit helfen?;

5) mögen (в форме möchte) замещает wollen при выражении желаемого действия в прошедшем времени (24% ошибок). Например: Sie möchte schon gestern abfahren (правильно wollte).

При определении причин трудности правильного выбора модального глагола мы отдаем предпочтение интерференции от родного языка в ее взаимодействии с интерференцией от изучаемого иностранного языка. Ошибки под влиянием родного языка имеют в своей основе перенос способа выражения данного содержания из родного языка в иностранный. В результате отождествления плана содержания происходит и отождествление форм. Студенты стремятся унифицировать употребление модальных глаголов в немецком языке. Казалось бы, при употреблении модальных глаголов в речи студентов должны экстериоризоваться явления дифференциации, так как в английском языке эти же модальные глаголы выражают модальные значения дифференцированно. Но, как показывает анализ ошибок, здесь имеет место недифференциация. Побеждает более устойчивый навык выражать модальные значения унифицированно.

С другой стороны, выбор модального глагола может осложняться наличием внутриязыковой интерференции. Большой устойчивостью в речи студентов обладают глаголы *können* и *müssen*. Это обусловлено широтой семантической сферы этих глаголов, относительно более высоким процентом их использования в речи. Поэтому они оказывают активное тормозящее воздействие на использование глаголов *dürfen* и *sollen*. Происходит перераспределение значений между модальными глаголами внутри иностранного языка (реинтерпретация различий).

II. Объект трудности - конъюнктив.

Наиболее стойкие и многочисленные ошибки (63 %) отмечены при употреблении *Präteritum* и *Plusquamperfekt Konjunktiv*. Происходит смешение этих форм. Например: *Ich hätte gern das große Haushaltsbuch gehabt* (для настоящего времени правильно *Ich hätte gern das große Haushaltsbuch*). Студенты приписывают формам конъюктива временные значения форм индикатива. Смешение форм конъюктива и индикатива происходит прежде всего потому, что название форм конъюктива и индикатива совпадает. Поэтому значения форм конъюктива ассоциируются у обучающихся со значением форм индикатива. Кроме того, наличие одной формы сослагательного наклонения в русском языке, ведет к тому, что студенты унифицируют употребление форм конъюктива.

III. Объект трудности - императив.

Операция выбора представляет трудность для двух синонимичных форм императива: 2 л. мн. ч. и вежливой формы (89% ошибок). Объединенные общим признаком "побуждение к нескольким лицам", эти формы различаются признаком "обращенность на "ты" или на "Вы" во множественном числе. Неучет данного различительного признака во множественном числе приводит к смешению форм, причем вежливая форма, как более легкая, заменяет 2 л. мн. ч. Особенно большое количество ошибок наблюдается во время педагогической практики студентов в младших классах. На одном и том же уроке, обращаясь к ученикам младших классов, студент-практикант может употреблять попеременно то форму 2 л. мн. ч. (*Leset!*), то вежливую форму (*Lesen Sie!*), оставляя вне поля зрения семантическую разницу этих форм. Причиной возникающих трудностей при выборе

правильной формы императива является неразличение во множественном числе обращения на "ты" и на "Вы", отсутствующего в русском и английском языках.

IV. Объект трудности - модальные слова.

Модальные слова, выражающие предположение в немецком языке, различаются по признаку "степень предположения". Анализ ошибок показал, что студенты недостаточно ясно различают употребление модальных слов *vielleicht* и *wahrscheinlich*. Модальное слово *vielleicht* заменяет *wahrscheinlich* (73% ошибок), например, *Es ist vielleicht (правильно wahrscheinlich), daß er gewinnt*. Причину ошибок можно объяснить внутриязыковой и межъязыковой интерференцией.

Б. Зона трудности - операция формообразования.

Операция формообразования является новой для обучающихся и вызывает трудности при усвоении средств выражения модальности. Следует заметить, что несовпадающие явления трактуются некоторыми методистами как не вызывающие особых трудностей у обучаемых. Так, И.А. Жучкова считает, что "создать что-то заново, научить чему-то совершенно новому всегда легче, чем что-то переделать или что-то переучить" (Жучкова И. А., 1976). Практика же преподавания и анализ ошибок студентов показывает обратное: обучающиеся, встречаясь при изучении иностранного языка с явлением, отсутствующим в их речевом опыте, пытаются найти в нем такое, которое наиболее близко, с их точки зрения, подходит по смыслу к их иноязычному явлению, а это непременно влечет за собой ошибочное употребление этого явления.

I. Объект трудности - модальные глаголы.

Трудность для усвоения представляют модальные глаголы в единственном числе. Это неправильное оформление личных окончаний модальных глаголов; неизменение корневой гласной (отсутствие аблаута) в глаголах. Например: *Ich könne (правильно kann)*, *er darft (правильно er darf)*, *ich solle (правильно ich soll)* и т. д. Ошибки допущены в результате отождествления словообразовательных моделей внутри немецкого языка. К началу изучения модальных глаголов студенты уже активно владеют окончаниями глаголов в презенс "t" и "e" в речи, знают

правило о неизменении корневых гласных "o" и "u" в ед. числе. Эти знания и навыки они и переносят на модальные глаголы.

II. Объект трудности - императив.

Особую трудность при образовании форм императива вызывает первая форма, т. е. 2 л. ед. ч. Ошибки, допускаемые студентами, относятся к стойким и многочисленным (84 % ошибок). Они заключаются в стремлении студентов а) образовывать императив сильных глаголов по моделям слабых глаголов *Lesen!* (правильно *Lesen!*); б) употреблять "a", "au" в сильных глаголах с умлаутом по моделям сильных глаголов в презенсе *Laufen!* (правильно *Laufen!*); в) добавлять окончание "t" в первой форме императива *Macht!* (правильно *Mach(e)!*). Причиной отмеченных ошибок является внутриязыковая интерференция.

В. Зона трудности - операция комбинирования.

I. Объект трудности - порядок слов в составном глагольном предикате.

Твердо фиксированное местоположение сказуемого в немецком предложении является современной нормой порядка слов. Нарушение этой нормы отрицательно сказывается на взаимопонимании между людьми в процессе их речевого общения. Как показывает анализ ошибок, операция комбинирования представляет большую трудность для обучающихся (58 % ошибок). Дистантная позиция компонентов сказуемого заменяется контактной позицией, следствием чего являются ошибки в нарушении рамочной конструкции сказуемого. Например: *Ich will nicht gehen auf die Eisbahn* (правильно *Ich will auf die Eisbahn nicht gehen*). Главной причиной, приводящей к возникновению трудностей при усвоении порядка слов в сложном глагольном предикате, является интерферирующее воздействие первого иностранного языка.

Резюмируя результаты выявленных трудностей, можно констатировать, что наиболее трудной является операция выбора, потому что грамматические явления подвергаются как межъязыковой, так и внутриязыковой интерференциям.

Не менее трудными являются операции формообразования и комбинирования. Ошибки, допускаемые студентами, относятся к стойким и многочисленным.

Сопоставив ошибки на операционном уровне с методической

классификацией ошибок, данной З.М. Цветковой (Цветкова З.М., 1964), можно указать на методические причины появления этих ошибок. Это прежде всего ошибки в результате неверного понимания или плохого застарелого навыка и ошибки из-за недостаточно прочных навыков.

Анализ ошибочных ответов студентов показал, что у них не сформировано "языковое сознание", типичное для носителя данного иностранного языка. Незнание понятийной соотнесенности языковых средств в немецком и английском языках приводит к тому, что обучающимся приходится апеллировать к родному языку, являющемуся чаще источником интерференции при выборе модального средства. Кроме того, студенты не располагают дополнительными, отличными от родного языка и от синонимичных форм изучаемого иностранного языка ориентирами. Таким образом, неправильный выбор языкового явления происходит в результате отсутствия у обучающихся системы ориентиров при осуществлении операции выбора и отсутствии правильных связей для работы механизма сличения. Непрочно выработанный навык является следствием как неверно выбранных путей его формирования, так и неэффективности используемой системы упражнений.

Названные причины трудностей дают основание для соответствующих методических поисков иных путей формирования грамматических навыков и создания более эффективной системы упражнений, обеспечивающей достаточно прочное владение грамматическими средствами выражения модальности.

ЛИТЕРАТУРА

- Воронин Б.Ф. Некоторые вопросы психологического анализа грамматических ошибок в устной речи иностранца на русском языке. Автореф. канд. дисс. Баку, 1969, с. 12.
- Психология. Учебник для педагогических институтов. (Под общей ред. А.А. Смирнова и др.). - М.: Учпедгиз, 1962, с. 462.
- Жучкова И.А. Некоторые проблемные вопросы методики преподавания иностранного языка (на материале зарубежных источников). - Психология и методика обучения иностранным языкам в вузе, ч. I. - М., 1976, с. 106.
- Цветкова З.М. Советская методика преподавания иностранных

языков. - Материалы IV Международного методического семинара преподавателей русского языка стран социализма. - М.: из-во МГУ, 1964.

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ И ЭСТОНСКОМ ЯЗЫКАХ В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ЭТИМ ЯЗЫКАМ

Р. Вескимейстер

Тартуский государственный университет

I. К постановке проблемы

Сущностью коммуникативного процесса является желание одного человека сообщить что-то другому человеку и тем самым вызвать у него определённую реакцию. Одним из средств коммуникации является язык. Чтобы вызвать у партнера по коммуникации определённую реакцию, нужно, чтобы воспринимающий понял сообщение именно так, как это предполагалось отправителем. При коммуникации на родном языке такая проблема стоит не так остро: высказывания понимаются обоими участниками процесса коммуникации в конкретной ситуации более или менее однозначно, поскольку значения слов как отражение объективной реальности имеются в их сознании. Трудности возникают при выражении своих мыслей и при восприятии мыслей другого человека особенно тогда, когда говорящий или воспринимающий знает значение слов лишь частично или вовсе не знает их. Ведь слова многозначны, одно слово может иметь несколько соответствий в другом языке. Однако это не адекватные соответствия. Значения слов, как известно, структурированы и имеют комплексный характер, в частности, нередко имеет место лишь частичное покрытие семантических структур исходного слова и его соответствий. Однако двуязычные словари часто этих различий не отражают. О семантической структуре иноязычного слова можно получить определённую информацию, если проанализировать использование этого слова в различных контекстах. Самым компактным источником такой информации является толковый словарь, который оказал бы помощь для осуществления коммуникации и тому, кто этим языком владеет не полностью. Поскольку толкового словаря эстонского языка пока нет, а соответствующих научных разработок проводилось мало, причём глаголы движения эстонского языка в этом аспекте совершенно не изучены, то одной из задач нашего исследования является восполнение этого пробела в данной области семантики, что наряду с научной ценностью могло бы иметь и практическое значение для изучения языка как средства коммуникации, в первую очередь для развития устной речи на эстонском как неродном языке.

В данной статье излагаются результаты семантического анализа глаголов движения немецкого языка GEHEN, KOMMEN и их соответствий на эстонском языке. При установлении сем этих глаголов немецкого языка мы опирались на исследования ряда авторов (Diersch, H., 1972; Wotjak, G., 1971; Krohn, D., 1975; Feilov, A., 1976; Veskimeister, R., 1976) и провели психолингвистический эксперимент (об этом см. Вескимейстер Р., 1980). Поэтому мы в данной работе не касаемся общих принципов семного анализа.

Анализ семантической структуры глаголов эстонского языка мы проводили главным образом на материале переводов с немецкого языка на эстонский. Из-за отсутствия толкового словаря эстонского языка в процессе работы мы в значительной мере вынуждены были опираться на своё знание эстонского языка.

2. Трактовка движения и семы глаголов движения

При любом движении носитель движения (субъект) изменяет в течение определённого промежутка времени своё местоположение в пространстве.

Под глаголами движения мы понимаем глаголы, которые выражают изменение местоположения носителя движения в пространстве и времени под влиянием силы, исходящей от живого существа или машины (ср. Feilov, A., 1976, с. 287).

При конкретизации входящих в вышеназванное понимание движения мы получим семантические признаки этих глаголов или семы.

В настоящей работе в качестве носителя движения всегда рассматривается человек, хотя при анализируемых нами глаголах носителем движения может быть и животное или какой-либо другой субъект (см. Veskimeister, R., 1976, с. 206). Пространство дифференцируется по семам: твёрдая поверхность, вода, воздух. С пространством связано и направление движения. Мы рассматриваем движение главным образом по горизонтали. Выраженное глаголом движение является направленным (имеет конкретное направление), если это движение как-то связано с пространством или какой-либо неподвижной его точкой (носитель приближается к ней, отходит от неё или движение осуществляется вокруг неё).

Протекание движения во времени характеризует скорость движения. Она может быть большой, маленькой, средней или неопределённой (см. о скорости движения: Вескимейстер Р., 1980,

с. I46-I47).

Средством движения в рассматриваемом случае являются или ноги носителя движения (человека), или вид транспорта.

Таким образом, семы анализируемых глаголов в общем случае будут следующие:

носитель движения -- человек
пространство -- твердая поверхность/вода/воздух
средство движения -- ноги/вид транспорта
направленность движения -- направленное/ненаправленное
скорость движения -- большая/маленькая/средняя/неопределённая

3. Глагол gehen и его эстонские соответствия

3.1. Семантическая структура глагола gehen

Контекстуальный анализ глагола gehen показал, что этот глагол выражает два варианта передвижения человека в пространстве; эти варианты отличаются один от другого по семам.

gehen - I 'sich zu Fuß fortbewegen' (передвигаться пешком: в противопоставление глаголам fahren и laufen).

Примеры: *Gehen wir (zu Fuß) oder fahren wir?*

Er geht sehr schnell, nein, er läuft sogar!

Семы: пространство - твердая поверхность

средство - ноги

направленность - ненаправленное

скорость - неопределённая

gehen - 2 'sich irgendwohin begeben' (куда-то идти, направляться).

Семы: пространство - твердая земля/вода/воздух

средство - ноги/вид транспорта

направленность - ненаправленное

скорость - неопределённая

В этом варианте способ движения не определен. (Более подробный анализ лексико-семантических вариантов глагола gehen см. Vesikimeister, R., 1976, с. 210-213).

3.2. Эстонские соответствия глагола gehen

Немецко-эстонский словарь дает разные значения глагола gehen: 1) *käima, kõndima*; 2) *ära minema, lahkuma*; 3) *minema*. В переводах встречаются и такие соответствия, как *väljuma, sam-*

миша. Аналогично вариантам глагола gehen в этих соответствиях можно интуитивно выделить 2 группы:

- 1) доминирует способ движения (семы: пешком, твердая поверхность): kõndima, sammuma, käima.
- 2) доминирует сема направленное движение: minema, ära minema, lahkuma, väljuma.

Ниже проанализируем каждое соответствие глагола gehen отдельно и более детально.

3.2.1. Глаголы minema, ära minema, lahkuma, väljuma

Все эти глаголы выражают движение в определенном направлении. Глагол minema обозначает движение, направленное в сторону от говорящего, при этом в контексте предложения может быть указание на цель и конечный пункт движения.

Ta läks tuppa / laua juurde / poodi / Moskvasse.

Ta läks, et mitte enam tagasi tulla.

Ta läks toast välja.

Движение, выраженное глаголом minema, осуществляется обычно пешком, но возможно и использование определенного вида транспорта (например, в сочетаниях linna/Moskvasse minema). Таким образом, способ движения здесь не определен.

Напр.: ... wenn du mir nicht glaubst, dann kannst du ja in die Destille von Senftenberg gehen, da hat er das Photo allen gezeigt. (H.F. 42)

Ja kui sa mind ei usu, siis võid sa ju minna Senftenbergi baari, seal näitas ta fotot kõigile. (H.K. 46)

Глагол gehen можно перевести глаголами ära minema и lahkuma в том случае, если носитель движения удаляется от какого-то места, пункта. Начальный пункт может быть в предложении выражен или может быть вытекает из более широкого контекста.

Ta lahkus toast / poest / linnast / akna juurest.

Ta läks mu juurest ära.

Аналогично немецкому языку (срав. примеры):

"Warum verspotten Sie mich?"-sagte er. "Wenn ich Ihnen lästig bin, geh ich ..." (D.N. 72)

"Miks Te järjepannu mind pilkate?"-ütles Holt. "Kui ma Teid tüütan, lähen jalamaid ära ..." (D.N. 68)

"Was soll ich ihr sagen?"-fragte Wiese. "Ich komme," entgegnete Holt. Wiese ging." (D.N. 101-102)

"Mis ma talle ütlema pean?"-küsis Wiese. "Ma tulen," vastas Holt. Wiese lahkus." (D.N. 96)

Как выясняется из примеров, глаголы lahkuma, ära minema наряду с обозначением удаления от какого-то пункта пространства или места могут выражать и удаление от людей (уход от кого-то), тогда как глагол väljuma обозначает лишь уход из помещения или из какой-то четко ограниченной территории, пересечение границы территории (выход из круга, из сада, из дома).

Напр., Dann stand er auf und ging aus der Stube. (D.N. 208)
Veidi aja pärast tõusis ta püsti ja väljus toast.
(D.N. 197)

Следовательно, по отношению к пространству, имеющему четкие границы, глаголы väljuma и lahkuma выражают одно и то же.

Таким образом, глаголы minema, ära minema, lahkuma, väljuma соответствуют второму варианту глагола gehen (sich irgendwohin begeben), в котором способ движения не определен (обычно движение осуществляется пешком, но возможно и использование определённого вида транспорта). Скорость движения также не определена. Доминирует сема: направленное движение. Если в немецком языке у глагола gehen направление движения не конкретизировано, то этот глагол выражает отход, удаление от какого-то заданного пространства или его пункта вытекающего из более широкого контекста, и соответствия этого глагола в эстонском языке будут lahkuma, ära minema. Если среди контекстуальных партнёров глагола gehen имеется такой партнёр, который выражает пространство, из которого выходят, то эстонским соответствием является глагол väljuma. При выражении партнёрами конечного пункта или цели движения глагол gehen переводится на эстонский язык как minema. Следует отметить, что в эстонском языке в предложении глагол väljuma требует соответствующих контекстуальных партнёров.

Итак, эстонские соответствия глагола gehen выражают направление движения более дифференцированного характера, чем глагол gehen.

3.2.2. Глаголы kõndima, sammuma, käima

Как и в первом варианте глагола gehen, эти глаголы выражают передвижение человека пешком, по твёрдой поверхности. Доминирующей семой является средство движения: ноги.

Напр.: Sie gingen eilig. (D.N. 77)

Nad kõndisid kiiresti. (D.N. 73)

Контекстуальные партнёры глаголов всё же могут обозначать место, пространство, в котором движение происходит, территорию, по которой или через которую передвигаются. В немецком языке для выражения этого используются существительные с предлогами durch, über, в эстонском языке с глаголами kõndima и sammuma - предлоги läbi, mööda, üle.

Напр.: Über das Floß ging Marie Krüger, mit wildem Haar, am Sprungturm vorbei. (D.N. 31)

Marie Krüger, juuksed sassis, sammus üle parve ja möödus hüppetornist. (D.N. 30)

Holt, Wolzow und Ziesche gingen Tage später über den Lattenrost durch die Feuerstellung. (D.N. 153)

Mõni päev hiljem sammusid Holt, Wolzow ja Ziesche mööda roigasteed läbi tulepositsiooni. (D.N. 145)

Из таких предложений не ясно, откуда или куда движение осуществляется, даётся лишь какой-то локальный ориентир, в котором движение протекает. В приведенных примерах субъект движения находится в непосредственном контакте с этим ориентиром (ср. Vesikmeister, R., 1974, с. 252). Определённое пространственное отношение выражается и в том случае, когда ориентир движется вместе с субъектом и в таком же темпе (с такой же скоростью) (идти, шагать рядом с кем-либо или чем-либо).

Напр.: Er ging neben ihr her, aber er war ihr fern und hing seinen Gedanken nach. (D.N. 205)

Holt sammus proua Ziesche kõrval, kuid oli siiski temast kaugel ja mölgutas mõtteid. (D.N. 194)

Также можно сказать: Ta käis minu kõrval / auto kõrval.

Me sammusime / käisime kõrvuti.

В таких контекстах глаголы sammuma и käima выражают одно и то же. Но у глагола käima следует выделить ещё один вариант значения, именно kuhugi minema ja sealt tagasi tulema, kedagi külastama (пойти куда-то и оттуда вернуться).

Напр.: Vorsichtshalber gingen Holt, Wolzow und Gomulka nur noch zu dritt durch die Stellung. (D.N. 174)

Ettevaatuse mõttes käisid Holt, Wolzow ja Gomulka nüüd ikka kolmekesi läbi positsiooni. (D.N. 165)

Sie ging sogar jetzt noch manchmal zu Ennos Eltern. (H.F. 36)

Veel nüüdki käis ta mõnikord Enno vanemate juures... (H.F. 39)

В этом варианте глагола käima на передний план выступает сема направленное движение, точнее сказать, конечный пункт движения. Однако здесь добавляется еще информация о том, что движение не заканчивается в этом конечном пункте. Носитель движения поворачивает оттуда назад. Здесь мы имеем дело с движением туда и обратно. Способ движения не определен.

Напр.: *Ta käis linnas / kinos.*

В немецком языке в предложении (см. пример Н.Р. 36) можно по отношению к конечному пункту движения (*zu Ennos Eltern*), исходя из глагола gehen, задать вопрос куда? Следовательно, здесь мы имеем дело с направленным движением. В переводе этого предложения на эстонский язык конечный пункт движения, выражаемого глаголом käima, оформляется в предложном падеже, отвечает на вопрос где? (*Enno vanemate juures. - kus?*)

Выражение *sie gingen durch die Stellung* переводится на эстонский язык по-разному (ср. примеры D.N. 153: sammusid läbi tulepositsiooni; D.N. 165: käisid läbi positsiooni). В немецком языке в обоих предложениях направление движения не конкретизировано. Контекстуальным партнёром глагола gehen является сочетание существительного с предлогом durch, выражающее лишь пространство, в котором движение происходит (см. об этом Vesikimeister, R., 1974, с. 257). Существенным отличием этих предложений является наличие во втором предложении (D.N. 174) указания на повторяемость движения (*nur noch - niüid ikka*). Поэтому переводчик и использовал здесь глагол käima в вышеприведённом значении. Это сочетание существительного с предлогом durch можно перевести и как "läksid läbi positsiooni", если в более широком плане будет указан конечный пункт движения.

Таким образом, эстонские глаголы käima, minema, kõndima выражают более подробно те семантические связи, которые раскрываются глаголом gehen совместно с его контекстуальными партнерами.

4. Глагол kommen и его эстонские соответствия

Хотя глагол kommen является полисемантичным, в нём среди значений, выражающих передвижение человека в пространстве, мы не можем выделить варианты, как у глагола gehen, потому, что глагол kommen, бесспорно, выражает движение в определённом направлении. Способ движения, а также скорость не опре-

делены. Поэтому мы можем в глаголе kommen выделить следующие семы:

пространство - твёрдая поверхность/вода/воздух

средство - ноги/вид транспорта

направленность - направленное движение

скорость - не определена

Глагол kommen всегда выражает движение, направленное к говорящему.

4.1. Эстонские соответствия глагола kommen

Для выражения значения передвижения человека немецко-эстонский словарь приводит следующие эстонские соответствия глагола kommen: 1) tulema, 2) sattuma, 3) saabuma, jõudma, 4) lähenema. Из проанализированных нами переводов к ним добавляются еще глаголы ilnema, päralt jõudma, käima. Эти соответствия выражают движение пешком или на каком-либо виде транспорта. Доминирует сема: направленное движение, точнее - её вариант, конечный пункт движения. Скорость движения не определена. Чтобы выяснить различия в семантике соответствий глагола kommen и в их использовании, ниже проанализируем эти соответствия более подробно.

4.1.1. Глагол tulema

Всё, что было выше сказано о рассматриваемых глаголах, в полной мере относится и к глаголу tulema. В некоторых контекстах передвижение осуществляется пешком, в других возможно и прибытие на каком-либо виде транспорта.

Напр.: Langsam kommt Baldur die letzten Treppenstufen hoch...

(Н.Ф. 23)

Baldur tuleb pikkamisi mööda viimaseid trepiastmeid üles ... (Н.Ф. 25)

Was nun kommt, klingt beinahe so, als komme der Herr Major ... direkt aus dem Hauptquartier ... (Н.Ф. 49)

Mis nüüd järgneb, kõlab peaaegu nii, nagu tuleks härja major ... otse füüreri peakorterist. (Н.Ф. 53)

Глагол tulema выражает движение, начальный или конечный пункт которого могут быть заданы в контексте предложения, а могут быть и не заданы. Во всяком случае, движение осуществляется откуда-то безотносительно к моменту фиксации самого движения. Главное, что оно направлено к говорящему или говорящий пред-

ставляет своё местоположение конечным пунктом движения, как например:

... er telefonierte. Frau Ziesche war überrascht. Er fragte: "Darf ich kommen?" (D.N. 204)

... ta telefoneeris. Proua Ziesche oli üllatunud. Holt kisis: "Kas tohin tulla?" (D.N. 193)

4.1.2. Глаголы jõudma, saabuma, pärale jõudma, ilmuma.

Эти глаголы очень близки по значению. Все они выражают прибытие субъекта движения в конечный пункт движения, который может быть в предложении уточнён или не уточнён. В то же время в предложении может быть задан и начальный пункт движения.

Напр.: "... Onkel Hans ist heute nacht gekommen, direkt aus Rußland durch Ungarn ..." (D.N. 42)

"... onu Hans saabus täna öösel, otse Venemaalt, Ungari kaudu ..." (D.N. 40)

Dann macht er, daß er nach Hause kommt. (H.F. 31)

Siis katsub ta, et kähku koju jõuab. (H.F. 35)

Der Saal ist schon ziemlich gefüllt, als Quangel gekommen ist ... (H.F. 47)

Saal oli juba siis, kui Quangel pärale jõudis, kaunis täis. (H.F. 52)

Nehmen Sie Ausgang wie bisher. Wenn Sie erst früh kommen wollen, dann geben Sie mir einen Wink." (D.N. 194)

"Võtke linnaluba nagu seni, ja kui Te alles varavalges kavatsete tagasi ilmuda, siis öelge mulle ette." (D.N. 183)

При глаголе jõudma в предложении всегда имеется указание на конечный пункт движения, при других глаголах это указание факультативно. Способ движения во всех этих глаголах не определён.

4.1.3. Глагол käima

Иногда глагол kommen переводится на эстонский язык глаголом käima (в значении "kedagi külastama").

Напр.: Sie kam abends oft zu ihnen ... (H.F. 12)

Ta käis õhtuti sageli neil ... (H.F. 13)

При использовании глагола kommen говорящий отождествляет своё местоположение с конечным пунктом движения. Глагол käima та-

кого содержания не имеет, тогда как в глаголе tulema оно имеется. Следовательно, глагол tulema является более точным эстонским соответствием глагола kommen.

Среди эстонских соответствий глагола gehen глагол käima встречается и в значении "kedagi külastama" (см. 3.2.2). Использование глаголов gehen и kommen в аналогичных предложениях зависит именно от местоположения говорящего. Если говорящий находится в конечном пункте движения или представляет себя находящимся в нём, тогда используется глагол kommen. Если же говорящий находится или представляет себя вне конечного пункта, движения, тогда используется глагол gehen.

5. Выводы

В проанализированных нами контекстах глаголу gehen соответствует 7 глаголов эстонского языка: käima, kõndima, sammuma, minema, ära minema, lahkuma, väljuma. Из них глаголы kõndima, sammuma и käima полностью соответствуют первому варианту глагола gehen (доминирует способ движения с семантиками: средство движения: ноги; пространство: твёрдая поверхность). Однако в глаголе käima следует выделить ещё второй вариант, который является соответствием второго варианта глагола gehen и выражает движение туда и обратно (сходить, съездить) *kuhugi minema ja sealt tagasi tulema*. Второй вариант глагола gehen (*sich irgendwohin begeben*) имеет кроме глагола käima во втором варианте ещё и такие соответствия как глаголы minema, ära minema, lahkuma, väljuma. Все эти глаголы представляют сему: направленное движение. Но само направление выражается разными глаголами эстонского языка по-разному. Так, глагол minema выражает направление движения от говорящего (который не всегда представляет собой начальный пункт движения), а контекстуальные партнёры глагола могут конкретизировать именно начальный пункт этого движения (откуда) или его конечный пункт (куда?). Способ движения не определён.

Глаголы ära minema и lahkuma предполагают наличие начального пункта, откуда удаляется носитель движения. Этим начальным пунктом может быть и человек, от которого уходят, удаляются. Глагол väljuma выражает выход из пространства или уход из некоторой чётко ограниченной территории, при этом подчёркивается момент пересечения границы. В контексте пред-

ложения это пространство или эта территория должны быть выражены.

Соответствиями глагола kommen в эстонском языке являются глаголы tulema, sattuma, saabuma, jõudma, lähenema, pärale jõudma, käima.

Аналогично глаголу kommen в этих соответствиях тоже доминирует сема направленное движение, она выражает движение к какому-то конечному пункту, по направлению к говорящему. При глаголе tulema в контексте предложения может быть дан начальный или конечный пункт движения, тогда как глаголы jõudma, saabuma, pärale jõudma и iluma выражают лишь прибытие носителя движения в конечный пункт. Во всех этих глаголах способ движения не определен.

Соответствием глагола kommen иногда может быть глагол käima. Здесь мы имеем дело со вторым вариантом глагола käima. Таким образом, нам удалось выяснить, что глаголы передвижения немецкого языка gehen и kommen имеют в эстонском языке целый ряд соответствий. И поскольку объем семантики глаголов gehen и kommen больше, чем у отдельных соответствий на эстонском языке, то это расхождение в объемах может привести к нарушениям в коммуникации, в том числе и к неправильному пониманию текста. Следовательно, знание и учёт сходства и расхождения в структурах значения слов различных языков является одним из условий, обеспечивающих адекватное понимание друг друга партнёрами по коммуникации в устной и письменной речи. Поэтому результаты нашего исследования являются не только некоторым вкладом в разработку вопросов семантики эстонского языка и немецкого языка, а также могут найти практическое применение в обучении этим языкам как иностранным.

ЛИТЕРАТУРА

Вескимейстер Р.М. Определение семантических групп глаголов немецкого языка (на основе психолингвистического эксперимента). - В кн.: Исследования по лексике и грамматике германских языков. *Linguistica XII*. Тарту, 1980, стр. 145-151 (Уч. зап. Тартуского гос. ун-та, вып. 532).

Diersch, H. *Verben der Fortbewegung in der deutschen Sprache der Gegenwart. Eine Untersuchung zu syntaktischen und paradigmatischen Beziehungen des Wortinhalts.* Berlin:

Akademie-Verlag, 1972.

Fefilov, A. Über einige Grundprinzipien der konfrontativen Untersuchung der deutschen und russischen Fortbewegungsverben. - "Deutsch als Fremdsprache", 1976, H. 5, S. 285-289.

Krohn, D. Verbinhalt und semantische Merkmale. Studien zu paradigmatischen und syntagmatischen Relationen im Bedeutungsfeld der menschlichen Fortbewegung im heutigen Deutsch und Schwedisch. - Göteborger germanische Forschungen 13. Göteborg, 1975.

Veskimeister, R. Raum- und Richtungsangaben beim Verb "gehen". - Linguistica V. Tartu, 1974, S. 249-268.

Veskimeister, R. Zur Frage der syntaktischen und semantische Umgebungen der Bewegungsverben im Deutschen. - Linguistica VI, Tartu, 1975, S. 250-268.

Veskimeister, R. Zur Frage der semantischen Komponenten der Bewegungsverben. - Linguistica VII, Tartu, 1976, S. 203-224.

Wotjak, G. Untersuchungen zur Struktur der Bedeutung. Ein Beitrag zu Gegenstand und Methode der modernen Bedeutungsforschung unter Berücksichtigung der semantischen Konstituentenanalyse. Berlin, 1971.

Fallada, H. Jeder stribt für sich allein. Berlin, 1955. (H.F.)

Fallada, H. Igäüks sureb omaette. Tallinn, 1959. (H.F.)

Kibbermann, E., Kirotar, S., Koppel, P. Deutsch-estnisches Wörterbuch. Tallinn, Valgus, 1975.

Noll, D. Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1977. (D.N.)

Noll, D. Werner Holti seiklused I. Tallinn, Eesti Raamat, 1967.

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ КЛОУЗ-ТЕСТОВ

В. Коккота

Таллинский политехнический институт

Простота составления и проведения, контекстуальность (недискретность) и интегральный характер клоуз-тестов постоянно привлекают внимание методистов и преподавателей иностранных языков. Однако часто возникает вопрос, что собственно измеряет клоуз-тест, с какими видами речевой деятельности он связан? В настоящей статье рассмотрено четыре вида клоуз-тестов с точки зрения их корреляционных связей с основными видами речевой деятельности и с некоторыми компонентами языковых способностей.

Первым видом из рассматриваемых ниже клоуз-тестов является обычный клоуз-тест с пропусками через фиксированный интервал в 5 слов. В этом тесте 50 заданий-пропусков. На базе этого теста (текста) был составлен второй вид клоуз-теста по технике множественного выбора (ТМВ). В этом тесте к каждому пропуску предложен выбор из четырех вариантов ответов. В этом тесте 70 заданий-пропусков. Третьим видом клоуз-теста является тест по ТМВ, в котором пропуски слов уже не имеют фиксированного расстояния (шага), а соблюдается лишь средний шаг 5 слов. В этом тесте 48 заданий-пропусков. Четвертым видом клоуз-теста является текст аудирования с пропусками через нефиксированный шаг. В этом тесте по ТМВ было 13 заданий-пропусков, которые студенты заполнили при втором прослушивании аудиотекста с пропусками.

В табл. I приведены коэффициенты линейной корреляции результатов указанных видов клоуз-тестов с результатами частей стандартизованного теста исходного уровня ТПИ, описанного в литературе (Коккота В.А., 1979, с. 55). Тест устной диалогической речи состоял из 14 вопросов на бытовую и общественно-политическую тематику. При оценке качества ответов на вопросы теста с магнитофонной ленты учитывалась в первую очередь коммуникативность ответа, а также степень лексических и грамматических ошибок. При письменном переводе использовался газетный текст об исследовании космоса. Качество перевода определялось путем фиксации количества лексических и грамматических ошибок, пересчитанного на объем переведенного текста. Скорость перевода определялась путем нахождения переведенно-

го за единицу времени объема текста. Интегральная оценка исходного уровня получена по простой сумме ошибок студентов в частях теста исходного уровня ТПМ. Испытуемыми для первого вида теста были 74 первокурсника, для второго вида теста - 152 первокурсника и 126 второкурсников, для третьего вида теста - 132 первокурсника и 74 второкурсника и для четвертого вида теста - 62 первокурсника.

Из данных табл. I следует, что результаты всех видов клоуз-тестов имеют статистически значимые коэффициенты корреляции со всеми рассмотренными характеристиками разных видов речевой деятельности. Заметно меньше корреляция с данными теста устной речи и с данными о скорости чтения вслух. Поскольку считается (Davies, A., 1978, с. 3), что клоуз-тест по ТМВ, а также клоуз-тест с нефиксированным или выборочным интервалом не являются "истинными" клоуз-тестами, то сравнивали между собой первые три вида клоуз-тестов. В случае одинаковых контингентов испытуемых, одинаковых текстов и шага пропусков коэффициент корреляции между результатами "истинного" или обычного клоуз-теста и клоуз-теста по ТМВ составлял 0,63 и 0,79 (для форм А и В соответственно). Это означает, что результат одного теста предопределяет не более, чем примерно на 60% результат второго теста. В литературе (Jonze, J., 1976, с. 257) приведен соответствующий коэффициент корреляции 0,80. Для сравнения второго и третьего вида клоуз-теста нет сопоставимой базы, коэффициент корреляции между третьим и четвертым видами клоуз-тестов составлял 0,52 при одинаковых контингентах, но разных текстах. То, что результаты клоуз-теста по ТМВ с фиксированным шагом имеют в табл. I сумму интеркорреляции больше, чем результаты обычного клоуз-теста, может быть объяснено тем, что тест исходного уровня был также тестом по ТМВ, а также тем, что компоненты языковых способностей, особенно объем различных видов памяти в табл. 2, лучше коррелируется с клоуз-тестом по ТМВ по сравнению с обычным клоуз-тестом:

Результаты тестов в табл. I подтверждают данные литературы (Jonze, J., 1976, с. 258; Templeton, A., 1977, с. 297) о том, что результаты теста грамматики имеют более высокие коэффициенты корреляции с клоуз-тестами по сравнению с результатами теста лексики. Так например, коэффициенты корреляции между клоуз-тестом по ТМВ и тестом грамматики были 0,70, тестом лексики 0,54 и тестом чтения 0,61 (Jonze, J.,

1976, с. 258). Порядок величины и структура этих данных весьма близки к данным в табл. I. Коэффициенты корреляции результатов теста чтения в табл. I немного выше качества письменного перевода. Здесь, вероятно, проявляется роль текста, его сложности, информативности, читабельности, измерителем которых также является клоуз-тест.

Интегральный характер клоуз-тестов проявляется через их высокие коэффициенты корреляции с интегральной оценкой исходного уровня, а также с уровнем текущей успеваемости в табл. I.

Для более глубокого понимания сущности тестов типа клоуз в табл. 2 приведены их коэффициенты корреляции с некоторыми компонентами языковых способностей. В тесте зрительной дифференциации студентам было предложено найти знакомые им английские слова в сплошном (без пробелов между словами) тексте на незнакомом языке. Объем произвольной памяти определялся по результатам восстановления заученных 10 соответствий английским словам. Объем отсроченной произвольной памяти определялся в конце теста способностей, т.е. через 35-40 мин. Объем механической памяти определялся по результатам восстановления 10 слов на английском языке, подлежащих запоминанию. Объем отсроченной механической памяти также определялся через 35-40 мин. после запоминания слов. Определение остальных компонентов способностей, приведенных в табл. 2, описано в литературе (Коккота В.А., 1980, с. 75).

Почти все приведенные в табл. 2 коэффициенты корреляции статистически значимы. Несколько более высокие коэффициенты корреляции обнаружены у клоуз-теста по ТМБ с фиксированным шагом, особенно по сравнению с обычным клоуз-тестом. Это справедливо также в том случае, когда контингент испытуемых, текст и шаг пропусков одинаковы. Разница в коэффициентах корреляции больше всего у объемов памяти, что, вероятно, связано с тем, что для успешного выполнения теста по ТМБ требуется большее подключение оперативной памяти для запоминания вероятно правильных вариантов ответов при поиске истинно правильного ответа. Интересно отметить, что имеется систематическое превышение коэффициентов корреляции объема отсроченной памяти над коэффициентами корреляции соответствующего объема оперативной памяти. Это может свидетельствовать о большой роли взаимосвязи между заданиями (словами ответов) и контекстом. При ранжировке рассмотренных языковых способностей по их инфор-

мативности по отношению к результатам клоуз-тестов неизменно высокие места занимают зрительная и слуховая дифференциация, объемы отсроченной произвольной и механической зрительной памяти, узнавание и применение грамматического правила в незнакомом языке и объем произвольной памяти. Такая разнообразная структура языковых способностей, связанных с результатами клоуз-теста, может указывать на то, что в известной мере клоуз-тесты являются и тестами способностей.

ЛИТЕРАТУРА

- Коккота В.А. Стандартизация теста исходного уровня по английскому языку в вузах ЭССР. - В кн.: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VIII. Тарту, 1979, с. 55-65. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 505).
- Коккота В.А. Психологический анализ обученности и обучаемости по иностранным языкам. - В кн.: Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. Methodica, IX. Тарту, 1980, с. 75-88. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 539).
- Davies A. Language Testing. Part II. - Language Teaching and Linguistics; Abstracts, 1978, vol. II, No. 4, pp. 3-21.
- Jonze J. Improving the Basic Egg; the Multiple-Choice Cloze Test. - Language Learning, 1976, vol. 26, No. 2, pp. 255-265.
- Templeton H. A New Technique for Measuring Listening Comprehension. - English Language Teaching Journal, 1977, vol. XXXI, No. 4, pp. 293-299.

Таблица I

Коэффициенты линейной корреляции результатов тестов
дополнения с данными по разным видам речевой
деятельности

	Тест с нефиксир. шагом по ТМВ		Тест с фиксир. шагом по ТМВ		Обычный тест типа клоуз	Аудио-тест, нефикс. шаг, ТМВ.
	I к.	II к.	I к.	II к.	I к.	I к.
Чтение без словаря (по вопросам)	0,59	0,68	0,50	0,54	0,48	0,43
Скорость чтения:						
про себя	0,47	0,42	0,38	0,45	0,40	0,32
вслух	0,33	0,35	0,35	0,30	0,36	0,30
Аудирование (по вопросам)	0,43	0,41	0,44	0,52	0,42	0,59
Устная диалог. речь	0,30	0,31	0,34	н.д.	н.д.	0,28
Письмен. перевод:						
качество	0,58	0,55	0,63	0,53	н.д.	0,28
скорость	0,42	0,46	0,39	0,49	н.д.	0,29
Владение лексикой	0,51	0,52	0,54	0,61	0,55	0,68
грамматикой	0,67	0,56	0,57	0,64	0,51	0,47
Успеваемость по средней текущих оценок	0,61	0,51	0,48	0,52	0,55	0,56
Интегральная оценка исходного уровня	0,62	0,50	0,71	0,66	0,69	0,55
Сумма интеркорреляции	5,53	5,27	5,33	4,24*	3,96*	4,75

Примечания: н.д. означает "нет данных"

* эти интеркорреляции сопоставимы только между собой

Таблица 2

Коэффициенты линейной корреляции результатов тестов
дополнения с некоторыми компонентами языковых способностей

	Тест с нефикс. шагом по ТМВ		Тест с фиксир. шагом по ТМВ		Обычный тест ти- па клоуз	Аудио- тест нефикс. шаг, ТМВ
	I к.	II к.	I к.	II к.		
Дифференциация: зрительная, слуховая	0,30 0,49	0,40 0,37	0,53 0,61	0,45 0,46	н.д. 0,35	0,40 0,60
Объем произ- вольн. операт. памяти: зрительн., при аудирова- нии	0,36 0,43	0,30 0,35	0,60 0,40	0,51 0,39	0,43 0,32	0,36 0,38
Объем произ- вольн. отсро- чен. памяти зрительн., при аудирова- нии	0,40 0,40	0,38 0,40	0,65 н.д.	0,53 н.д.	н.д. н.д.	0,38 0,45
Объем непроиз- вольн. памяти: при чтении, при аудирова- нии, при переводе	0,45 0,37 н.д.	0,41 0,40 н.д.	0,38 0,40 0,60	0,46 0,44 0,43	0,46 0,29 0,38	0,34 0,48 0,31
Объем маханич. отсрочен. па- мяти: зрительн., при аудировании	0,45 н.д.	0,48 н.д.	0,44 0,24	н.д. н.д.	н.д. н.д.	0,39 0,47
Узнавание и при- мен. грамм. пра- вила в незнак. языке	0,31	0,53	0,42	0,35	0,33	0,46
Вероятн. прогно- зирование в род- ном языке	0,30	0,28	0,23	0,26	н.д.	0,29

Примечание: н.д. означает "нет данных"

ОБ АНАЛИТИЧЕСКОМ И СИТЕТИЧЕСКОМ ВИДАХ ЧТЕНИЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

П.И. Копанев, Т.Н. Криницина

Минский государственный педагогический институт
иностранных языков

В контексте специализации и интенсификации преподавания иностранных языков (Копанев П.И., 1977), все больше пробивающих себе дорогу в неязыковых вузах (при написании курсовых и дипломных проектов студенты привлекают существующую теорию непосредственно из зарубежных журналов и другой специальной литературы, за годы учения они выполняют множество переводов на родной язык статей по своей специальности, а некоторые из них оказываются способными к составлению итога-резюме дипломной работы на изучаемом языке и т. д.), чтение научно-технической литературы по специальности приобретает решающее значение. Это тот основной вид учебной работы, на материалах которой не только формируются знания и умения студентов по иностранному языку и специальности, но и сверх того убедительно иллюстрируются положения о том, что а) язык науки и техники оперирует понятиями, суждениями, умозаключениями, формулировками и терминами, связанными непосредственными закономерностями экстралингвистической действительности одинаковыми для всех народов и б) происходит усиленная специализация общенационального (а теперь уже и общенаучного) языка по разным профессиям и отдельным отраслям науки и техники, т. е. интенсивно формируются и функционируют отдельные подязыки, обладающие своими особыми терминами и терминоподобными словами и словосочетаниями, своими словообразовательными типами и синтаксическим построением – особыми раньше всего в отношении их частотности, т. е. их количества, а может быть и в отношении их качества. В этом функциональном стиле национальные языки оказываются лингвистически "упрощенными" и семиотически очень "сближенными". Здесь мы уже не говорим о громадном значении формирования в ходе этой учебной работы собственно читательских умений и навыков, о которых теперь много пишут (Бухбиндер В.А., 1971, Великородова Л.Я., 1966, Витковская Ж.В., 1975, Ермолаева Л.М., 1975, Клычникова З.И., 1975, Козорезова Л.П., 1969, Цатурова И.А., 1971 и др.).

Среди различных видов и форм чтения, утвердившихся в

практике преподавания и в методической теории, нам представляются наиболее продуктивными на старших курсах неязыковых вузов аналитическое чтение, т.е. чтение с элементами сопоставительного лингвистического анализа, и синтетическое чтение, поскольку с их помощью (при их сочетании) вырабатываются навыки и умения наиболее полного и точного понимания читаемого. Первый вид чтения наряду с извлечением информации из иноязычных текстов по специальности предполагает сопоставительный анализ лингвостатистической и лингвостилистической разнотемности иностранного и родного языков, вырабатывающий и закрепляющий такие важные умения и навыки студентов как узнавание и освоение типологии языков (термины и терминоподобные слова и словосочетания в обоих языках, их словообразовательные типы и синтаксические построения в данном функциональном стиле и др.). Чтение с элементами анализа предполагает формирование следующих умений, связанных с пониманием и узнаванием языковых явлений: а) определение значений незнакомых слов по словообразовательным элементам, по контексту и с помощью словаря, б) определение значений грамматических явлений по формальным признакам и строевым словам (предлогам, союзам, местоимениям, вспомогательным и другим глаголам), в) опознавание словосочетаний по отдельным их составляющим и по строевым словам, г) определение структуры предложения по строевым элементам и по порядку слов главных и второстепенных членов предложения, д) определение связи между предложениями внутри абзаца на основании связующих элементов (Котоваева Т. Н., 1978); умений, связанных с пониманием содержания текста: а) выделение основной и второстепенной информации, содержащейся в тексте, б) обобщение изложенных фактов, в) соотношение отдельных частей текста, г) выводы на основе содержащихся в тексте фактов, д) оценка изложенных в тексте фактов, е) интерпретация содержания текста (Фоломкина С.К., 1979).

Синтетическим чтением специалисты пользуются с целью общего ознакомления с содержащейся в тексте информацией, если им необходимо прочитать интересующую их статью или книгу для общего ознакомления с содержанием. Оценка получаемой информации проводится по параметрам - "новое/известное", "интересное - неинтересное"; "понятно/непонятно" (Фоломкина С.К., 1979 и др.) важно общее понимание аргументации авторов (подробнее об этом виде чтения см. Шевченко Н.И., 1978).

Констатирующий и обучающий эксперименты, осуществляемые

вторым соавтором, показывают, насколько продуктивными оказываются оба вышеобсужденных вида чтения и насколько широкое применение может найти в организации самостоятельного чтения студентов стационара и в особенности студентов-заочников их хорошо разработанная методика.

ЛИТЕРАТУРА

- Копанев П.И. О специализации и интенсификации обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. - В сб.: II-ое зональное совещание зав. кафедрами иностранных языков в неязыковых вузах и на неязыковых факультетах Эстонской, Белорусской, Латвийской, Литовской ССР и Калининградской области РСФСР. Тарту, 1977.
- Бухбиндер В.А. Основы обучения лексике в средней школе. ДД, М., 1971.
- Великородова Л.Я. Методика обучения самостоятельному внеаудиторному чтению иностранной литературы на I-2 курсах технического вуза. КД., М., 1966.
- Витковская М.В. Методические требования к текстам для уровня владения ознакомительным чтением. КД., М., 1975.
- Ермолаева Л.М. Методика обучения чтению текстов по специальности на продвинутом (факультативном) этапе неязыкового вуза. КД., М., 1975.
- Ключникова З.И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения). АДД., М., 1975.
- Козорезова Л.П. Методика работы над самостоятельным внеаудиторным чтением специальной литературы в неязыковом вузе. КД., Л., 1969.
- Котоваева Т.Н. Упражнения для обучения чтению в неязыковом вузе. В сб. научных трудов МПНИИ им.М. Тореза "Психология и методика обучения чтению на иностранном языке". Вып. 130, М., 1978.
- Сорокин Н.М. Отбор трудных для понимания синтаксических конструкций и некоторые вопросы методики работы с ними при обучении чтению. КД., М., 1972.
- Фоломкина С.К. О работе над компонентами чтения. В.ж. "ИЯВШ", Вып. 14, М., 1979.
- Цатурова И.А. Элементы тестирования в методике обучения чтению в техническом вузе. КД., М., 1971.

Шевченко Н.И. Методика обучения ознакомительному чтению на английском языке в неязыковом вузе. КД., М., 1978.

О ПРИНЦИПАХ СОСТАВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Л. Костаби

Тартуский государственный университет

Под системой упражнений в отечественной методической литературе понимают организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых или операционных трудностей с учетом последовательности становления речевых умений и характера реально существующих актов речи (Бородулина М.К., 1975, Липидус В.А., 1975, Скалкин В.Л., 1979 и др.). Выработка системы и типологии упражнений, а также установление принципов и критериев, на которых могли бы строиться различные системы упражнений, являются важными проблемами методики преподавания иностранных языков. За последние годы основательно разработаны как частные системы упражнений, предназначенные для усвоения какого-либо вида речевой деятельности (напр., говорения), так и система коммуникативных упражнений и упражнений для обучения языку в целом.

Однако системе упражнений для обучения произношению, для выработки слуховых и произносительных навыков еще не оказано должного внимания, хотя уже имеется целый ряд сборников упражнений для произношения. В большинстве из них выбор упражнений подчинен принципам дрилла и имитации и авторы исходят из традиционного порядка представления звуков (Maidre, I., 1975; Toots, N., 1976 и др.). Поэтому настоятельно требуется разработка принципов составления упражнений для обучения произношению (фоноупражнений), в частности - тренировочных фоноупражнений, которые можно комплексно использовать на коррективном курсе.

Следует иметь в виду, что работа по отбору материала для составления фоноупражнений по специфике самого аспекта обучения произношению (практической фонетике), является исключительно важной. Как указывается в методической и лингвистической литературе, при отборе фонетического материала необходимо исходить из результатов всестороннего сопоставительного анализа звуковых систем обучаемого иностранного и родного языков как лингвистической основы (Аракин В.Д., 1978; Бородулина М.К., 1976). Естественно, что названный анализ должен включать как исследование фонологических систем, так и

ряд других характеристик: артикуляционных, акустических и перцептивных. Результатом таких сопоставлений и являются возможности прогнозирования и устранения интерференции, а также определяется характер ошибок (типичные, фонетические, фонологические). Прогнозирование явлений интерференции в области фонетики имеет большое значение, так как слуховые и произносительные навыки родного языка учащегося считаются более прочными, чем, напр., лексические и грамматические автоматизмы родного языка (Подольская Т.Е., 1979, с. 72). Кроме того, фонетические и фонологические ошибки осознаются более трудно. Сказанное отражается и в двойной интерференции, которая состоит в различных трудностях продукции и рецепции, напр., в аспекте продукции может происходить переинтерпретация фонологического признака, в аспекте же рецепции недодифференцирование (Виноградов В.А., 1976, с. 43). Итак, на научно обоснованном материале и можно приступить к составлению фоноупражнений, учитывая как основные принципы обучения, так и специфику обучения произношению.

В первую очередь необходимо принимать во внимание основные принципы обучения, среди которых самым существенным считается принцип сознательности. Необходимо опираться на сознательное восприятие и воспроизведение, добиваться при помощи многочисленных упражнений развития навыков осознанного слушания и воспроизведения, т. е. следует сознательно использовать и слуховое внимание и мускульную тренировку, чтобы добиться "модели потребного будущего" (Бернштейн Н.А., 1946, с. 41), вновь и вновь обращаясь как к акустико-физиологическому, так и фонологическому анализу звуков и к целой системе. Принцип научности требует научно-обоснованного подхода как к материалу, так и к методам обучения произношению. Следует также учитывать принцип последовательности усвоения. Усвоение каждого нового фонетического явления происходит на основе ранее изученных, подготавливая базу для последующих. Важен также принцип связи содержания с языковой формой. Нельзя проводить фонетические упражнения на базе бессмысленных слогов, фраз или предложений. Принцип наглядности при обучении произношению включает не только широкое использование звукозаписей, но и последовательное ознакомление учащихся с иллюстрациями, таблицами и графиками, показывающими различия между звуками изучаемого и родного языков, а также звуками изучаемого языка.

При обсуждении частных принципов составления тренировочных фоноупражнений кажется правомерным и целесообразным исходить из тех основных трудностей, которые встречаются учащимися при восприятии и воспроизведении иноязычных звуков, разработанных У. Вайнрайхом, К. Вийком, Дж. Бриэром и др. авторами. Ими выявлены иерархии трудностей и типичных ошибок при произношении, которые могут быть приняты за основу для разработки принципов составления фоноупражнений. Иерархия трудностей У. Вайнрайха разработана с точки зрения фонологических различий между звуковыми системами родного и иностранного языков (Weinreich, U., 1966). К. Вийк исходит из физических, относительных, дистрибуционных и сегментных различий (Wiik, K., 1965), Дж. Бриэр рассматривает психолингвистические различия и особенности (Briere, J., 1968). Совершенно очевидно, что учащиеся нуждаются в упражнениях и ориентирах для снятия как психологических, так и фонетических и фонологических трудностей.

Предполагая, что определенный иноязычный звук как "модель потребного будущего" является той целью, к которой обучаемый стремится, нужно его, т. е. этот звук, в первую очередь осознать, услышать. Учащийся должен ясно понимать, что то, на чем он сосредоточивается — незнакомый, иноязычный звук, может иметь или не иметь параллели в родном ему языке, но ни в коем случае не может быть сходным со звуком родной системы. Напр., параллельные гласные англ. [e] и эст. [e] во многом похожи по своим артикуляционным и акустическим характеристикам, но различаются по дистрибуции (англ. [e] не находится в конечной позиции *oleme*, *te*, типичные эст. дистрибуции). Иноязычный звук, имея свои признаки и характеристику, имеет и свое определенное место в звуковой системе данного языка и подчиняется звуковым правилам этого языка. Для того, чтобы произнести его, нужно в первую очередь научиться слушать этот звук, также как и выучить целый ряд артикуляционных движений. Предполагается, что одной из главных причин ошибок является родная звуковая система, вызывающая недодифференцирование признаков. Отсюда вытекает и первый принцип формирования слуховых и произносительных навыков и составления фоноупражнений — принцип дифференцирования. Тренировочные упражнения для снятия трудностей дифференцирования рекомендуется составлять на таком иноязычном материале, в котором изучаемый звук является в сильной позиции, т. е. нужно выбирать такие слова,

в которых данный звук находился бы под меньшим влиянием окружающих его звуков (напр., глухие смычные). Желательно продемонстрировать и изолированные звуки, которые, как и выбранные слова, были бы записаны на магнитофонную ленту.

После того, как учащийся осознал иноязычные звуки, он, однако, не может ещё воспроизводить их корректно. Чтобы помочь учащемуся добиться правильного звука, следует продемонстрировать различия между звуковыми системами иностранного и родного языков как на магнитофонной ленте, так и на графике. При этом желательно, чтобы записанный материал состоял из минимальных пар слов иноязычных и родных, и параллельные звуки находились бы по возможности в похожем фонетическом контексте (напр., в английском и эстонском языках можно найти 1000 таких минимальных пар). Такие минимальные пары типа СТС (реск - рекк), образованные по принципу сопоставления, учащийся должен слушать и воспроизводить.

Принимая во внимание эстонскую звуковую систему с ее тремя степенями долготы, необходимо объяснить учащимся принципиальное различие между признаками долготы в английском и эстонском языках. Известно, что долгота в эстонском языке является фонологическим, различительным признаком, в английском же долгота считается историческим явлением, интегральным признаком, который в первую очередь зависит от фонетического контекста (Gimson A.C., 1970, с. 92). Учащимся необходимо уяснить это различие. В тренировочных упражнениях рекомендуется организовать фонетический материал по принципу фонологического чередования, при котором в минимальных парах чередуются, например, англ. исторически долгие и краткие гласные:

pick - peak
cot - caught
would - wooed

Эти упражнения следует слушать и воспроизводить с целью освобождения учащихся от ложного представления о тождестве признака долготы в английском и эстонском языках как при рецепции, так и при продукции.

Если обсуждаемые выше три принципа были направлены на составление фоноупражнений для развития главным образом слуховых навыков, то принцип соблюдения имеет большое значение для формирования произносительных навыков. Теперь тренировочные упражнения должны способствовать соблюдению разли-

чительных признаков иноязычной звуковой системы и освобождению от трудностей интерференции. В фоноупражнениях рекомендуется давать фразы и предложения, в которых определенные звуки находятся в минимальных парах, напр.:

Could you see the ship there?

Could you see the sheep there?,

а также выражения и словосочетания на данные звуки для составления рассказа или диалога. Большую помощь могут оказать записанные на магнитофонную пленку краткие рассказы и стихотворения, которые учащиеся пересказывают или учат наизусть, соблюдая как правильное произношение звуков, так и корректный ритм и интонацию. Какие именно тренировочные упражнения нужно выбирать для закрепления выученного, в известной мере зависит от уровня владения языком обучаемых.

Обсуждаемые выше тренировочные фоноупражнения образуют первую ступень системы. Они не имеют непосредственной речевой направленности, слуховые и произносительные навыки еще далеко не автоматизированы. Становление подлинных автоматизмов речи возможно лишь в результате многократного употребления активизируемого материала в коммуникативных упражнениях. Для коммуникативных фоноупражнений характерна однотематическая направленность (упражнений) и многоэлементный тип упражнений, что обеспечивает как естественную связь между репликами диктора и учащегося, так и безупречное произношение (Борисова Р.И., 1976, с. 5).

Следуя предлагаемым в статье принципам составления тренировочных упражнений по обучению произношению, можно добиться:

- 1) повышения активности как памяти, так и творческого мышления учащихся при построении речедвигательных навыков и сознательном оттачивании от родного языка;
- 2) после прохождения начального или коррективного фонетического курса большая часть рассматриваемых трудностей должна быть устранена или, по крайней мере, осознана учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

- Аракин В.Д. Сопоставительная типология английского и русского языков. Л., 1978.
- Бернштейн Н.А. О построении движений. М., 1947.

- Борисова Р.И. Использование фоноупражнений на первом этапе обучения английскому языку в вузах неязыковых специальностей. Автореферат канд. дисс. Киев, 1976.
- Бородулина М.К. и др. Обучение иностранному языку как специальности. М., 1975.
- Виноградов В.А. Лингвистические аспекты обучения языку. Изд. МГУ, 1976.
- Лалидус В.А. К теории упражнений по иностранному языку. М., 1975.
- Подольская Т.Е., Богомазова Т.С. К вопросу о фонетической интерференции. - Иностранные языки в школе, 1979, № 1, с. 71-81.
- Скалкин В.Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению. - Иностранные языки в школе, 1979, № 2, с. 19-25.
- Briere, J. A Psychological Study of Phonological Interference. The Hague, 1968.
- Gimson, A.C. An Introduction to the Pronunciation of English. Second Edition. London, 1970.
- Maidre, I. Inglise keele foneetika harjutustik. Tallinn, 1975.
- Toots, N. Exercises in English Phonetics. Tartu, 1976.
- Weinreich, U. Languages in Contact. London - The Hague - Paris, 1966.
- Wiik, K. Finnish and English Vowels. - Turun Yliopisto. Turku, 1965.

ON PRINCIPLES OF COMPILING PRONUNCIATION EXERCISES

L. Kostabi

S u m m a r y

In the present article an attempt is made to work out definite principles for compiling a system of exercises for the teaching of pronunciation on the basis of hierarchies of difficulties and learning problems elaborated by U. Weinreich, K. Wiik and J. Briere. The principles of differentiation, contrasting, phonological gradation and maintaining phonemic differences can be suggested as the first stage in compiling pronunciation exercises.

О РОЛИ ЗНАНИЯ ЛАТЫНИ В ПОНИМАНИИ АНГЛИЙСКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

М. Лаар

Тартуский государственный университет

Главной целью обучения студентов нефилологических факультетов иностранным языкам является развитие у будущих специалистов способности извлечения информации по специальности, т. е. умения понимать тексты по специальности.

Понимание текста – это сложный мыслительный процесс. В этот процесс входят узнавание языковых средств и соотношение их с ситуацией контекста. Узнавание языковых средств текста происходит на основе имеющегося языкового опыта, причем здесь сказывается знание как родного, так и иностранных языков. Понимание текста охватывает механизмы аналогии, положительного переноса умений и навыков, языковой догадки. Разумеется, что знание латыни должно определённым образом содействовать осмыслению лексики английских медицинских текстов.

Рассмотрим, в какой степени знакомые корневые морфемы латыни облегчают языковую догадку в английских медицинских текстах. Известно, что наибольшим прогнозирующим потенциалом являются полнозначные части речи, в то время как вспомогательные слова обладают слабым прогнозирующим потенциалом (Креленштейн Н.С., 1979).

Анализ текстов медицинского подъязыка показывает, что они по своему составу полнозначных слов в высокой степени специфичны. По данным, приведённым в книге Л. Гоффманна, 1178 более часто встречающихся слов покрывают 84% всего лексического состава английских медицинских текстов (84% русских медицинских текстов покрывается 1225 лексемами) (Hoffmann, L., 1976, с. 287). Медицинские тексты насыщены интернациональной лексикой. Под интернационализмами мы вслед за многими исследователями понимаем слова, в том числе и термины, встречающиеся в ряде языков и обладающие в той или иной степени фонетическим, грамматическим или семантическим сходством (Филатова Л.А., 1975, с. 112). Для медицинских текстов характерно, что большинство интернационализмов являются корнями латинского или греческого происхождения (Faulseit, D., 1975, с. 75). Общий словарный состав английского языка также богат словами латинского происхождения. Эти слова вошли в английс-

кий язык в разные периоды его исторического развития либо непосредственно из латыни, либо опосредованным путем через французский язык. Эти слова стали коренными словами английского языка и подвергались фонетическим, грамматическим и графическим изменениям. Так, можно полагать, медицинские тексты сильно насыщены лексемами латинского происхождения, которые распадаются на две группы: 1) слова-интернационализмы (в том числе и термины) и 2) слова латинского происхождения, вошедшие в общий словарь английского языка в разные периоды его исторического развития и, следовательно, в разной степени заимствованные английским языком.

В поисках возможных путей интеграции при обучении латыни, медицинскому подязыку английского языка и медицинским специальным дисциплинам, читаемым на эстонском языке, нами проводился ряд подсчетов полнозначных лексем в медицинских текстах на английском и эстонском языках и сравнение их лексического состава со словарем курса латыни на медицинском факультете ТГУ, который ведётся по учебнику Л. Кросс, Р. Клейса и D. Торпатса "Lingua Latina in medicina", Таллин, 1975.

Так как общий объём анализируемого материала (n) равнялся 1000 полнозначным лексическим единицам (десять выборок по 100 единиц в каждой) из оригинальных медицинских текстов на английском и эстонском языках⁺ и относительная ошибка выборочной средней ($\sigma_{\bar{p}}$) была до 30%, то наши данные показывают лишь самые общие тенденции в распределении лексического состава полнозначных слов медицинских текстов, что является достаточным для определения возможных путей интеграции в обучении в данной области. Статистическая обработка материала проводилась по методу, описываемому в статье D. Тулдава (Tuldava, J., 1969). Результаты подсчетов даются в следующей таблице:

⁺ Clinical Oncology. A Manual for Students and Doctors. Berlin, Heidelberg, New York, 1973.
H.-G. Kupferschmidt, W. Beyer, M. Kutschbach. Medizin. Englische Lehrtexte und Übungen für den Sprachunterricht an Universitäten, Hochschulen und Akademien sowie zum Selbststudium. Acute Myocardial Infarction. Leipzig, 1975.
Pediatric Clinics of North America (The Newborn). Vol. 8, No. 2, Philadelphia, London, 1961.
The Pediatric Clinics of North America (Pediatric Hematology). Vol. 19, No. 4, Philadelphia; London, 1972.
Loogna, G. Kopsuvähk. Tallinn, 1978.
Sildver, L. Hemokoagulopaatiad lastel. Tartu, 1976.
Valgma, K. Südame isheemiatõbi. Tartu, 1975.

№	Единицы подсчёта	Средняя относи- тельной частоты встречае- мости (\bar{p}) %	Относи- тельная ошибка ($\sigma_{\bar{p}}$) %	Довери- тельные границы %
1.	Слова латинско-греческих корней в английских текстах	68,1	11	60,52...75,68
2.	Слова латинско-греческих корней, вошедшие в английский язык непосредственно	57,2	17	47,70...66,69
3.	Слова латинских корней, вошедшие в английский язык через французский язык	12,4	3	8,20...16,60
4.	Интернационализмы в английских текстах	37,4	26	27,52...47,28
5.	Слова латинско-греческих корней в английских текстах, корни которых даны в курсе латыни для медиков ТГУ	43,0	7	39,89...46,11
6.	Слова латинско-греческих корней в эстонских текстах	29	36	18,40...39,60
7.	Слова латинско-греческих корней в сугубо медицинских текстах на эстонском языке (n=500)	41,6	17	34,70...48,50
8.	Слова латинско-греческих корней в научно-популярных эстонских медицинских текстах (n=500)	16,4	54	7,47...25,33
9.	Интернационализмы в эстонских текстах	25,4	42	14,77...36,03

I	2	3	4	5
10. Интернационализмы в сугубо медицинских эстонских текстах (n=500)		36	22	28,21...43,79
II. Интернационализмы в научно-популярных эстонских медицин- ских текстах (n=500)		14,8	54	6,83...22,77

На основе данных подсчёта можно сделать следующие выводы и предложения:

1) Полнозначные слова латинско-греческих корней играют большую роль в словарном составе любых английских текстов, но особенно многочисленны они в медицинских текстах, в которых большинство интернационализмов является словами латинского (греческого) происхождения.

2) В эстонских текстах слова латинского (греческого) происхождения встречаются менее часто и эти слова в большинстве случаев являются интернационализмами. Так, в условиях разнородных выборок (5 выборок из сугубо медицинских текстов, 5 из научно-популярных медицинских текстов) относительная ошибка оказалась 36%. В научно-популярных текстах ошибка была 54%, что указывает на разнородность анализируемых текстов и также на то, что употребление интернационализмов зависит от того, кому адресован текст и от особенностей стиля автора.

3) В курсе латыни для медиков в ТГУ корни, вошедшие в словарный состав английского языка, представлены хорошо. Они являются в основном словами общенаучного характера или же анатомическими или фармацевтическими терминами, что соответствует месту курса латыни в учебном плане, по которому латынь преподаётся на первом курсе обучения, и из специальных дисциплин студенты проходят анатомию.

4) Следовательно, на основе знаний, приобретённых из курса латыни, студенты могут правильно осмысливать английскую общенаучную или специально анатомическую лексику. Особенно это относится к умению осмысливать глагольные лексические единицы научного текста. В этом смысле нам кажется целесообразным

вести в курс английского языка упражнения на узнавание наиболее часто встречающихся латинских вербальных корней и приставок (см. учебное пособие М. Лаар - Laar, М., 1977).

5) На основе родного языка студенты осмыслиют слова-интернационализмы, в том числе медицинские термины. Следовательно, целесообразно введение курса системной презентации интернациональной терминологии, составленной из латинско-греческих элементов. В рамках курса латыни этим не занимаются. Термины вводятся на родном языке на занятиях по разным медицинским специальным дисциплинам, но без лингвистического анализа и бессистемно, с лингвистической точки зрения. Поэтому оправданным является введение такого курса на продвинутом этапе курса английского языка, когда этот курс или совпадает с тематикой специальных медицинских дисциплин, или же подготавливает студентов к пониманию их (см. учебники Едрашко и Сосар - Jedraszko, S., 1973; Jedraszko, S., 1976; Sosar, M., 1978).

6) Умение использовать знание латыни не только облегчает понимание английских медицинских текстов, но развивает общие лингвистические способности человека и его интеллект в целом, что выражается во всех видах речи молодого специалиста. Оно является одним из способов интеграции разных дисциплин в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Креленштейн Н.С. Вероятность прогнозирования речи и обучение чтению на иностранном языке. - В кн.: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков. М., 1979.
- Филатова Л.А. О характере семантических соотношений в интернациональной лексике научной литературы. - В кн.: Язык научной литературы. М., 1975.
- Faulseit, D. Das Fachwort in unserem Sprachalltag. Leipzig, 1975.
- Gross, L., Kleis, R., Torpats, U. Lingua Latina in medicina. Tallinn, 1975.
- Hoffmann, L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Berlin, 1976.
- Jedraszko, S. An English Course for Medical Students. Warsaw, 1973.
- Jedraszko, S. An English Course for Students of Pharmacy. Warsaw, 1976.

Laar, M. Let Us Read Medical Texts (Word Derivation). Tartu, 1977.

Sosar, M. The English That Doctors Speak. Riga, 1978.

Tuldava, J. Statistiline väljavõttemetod keeleteaduses. -
Linguistica, I. Tartu, 1969.

О КРИТЕРИЯХ ОТБОРА В ВУЗ

Х. Лийв, Ю. Тулдава

Тартуский государственный университет

В сентябре 1976 года на I курсе отделения английского языка Тартуского государственного университета (ТГУ) был начат эксперимент для выяснения взаимосвязи между оценками по английскому языку в аттестате зрелости, средним баллом всех оценок в аттестате зрелости, с оценками, полученными на вступительных экзаменах, оценками прогностического теста по английскому языку, академической успеваемостью и профессиональной пригодностью. Наблюдение за испытуемыми намечалось на пять лет (Лийв Х., Тулдава Ю., 1977, 1978, 1979).

В 1979 и 1980 гг. были поставлены два аналогичных эксперимента на новых контингентах испытуемых (Тулдава Ю., Лийв Х., 1980).

Целью настоящего исследования является проверка выводов предыдущих экспериментов (Лийв Х., Тулдава Ю., 1977, 1980) о взаимосвязи между критериями отбора в вуз и прогностическим тестом на основе большего контингента испытуемых. С этой целью испытуемые 1976 ($n = 31$), 1979 ($n = 30$) и 1980 ($n = 29$) гг. рассматриваются вместе ($n = 90$). Наблюдение намечалось проводить по трем группам: 1) студенты, окончившие спецшколы или спецклассы (в эксперименте группа С; $n = 50$), 2) студенты окончившие обычные средние школы (в эксперименте группа О; $n = 31$) и 3) студенты, окончившие подготовительное отделение ТГУ (в эксперименте группа П; $n = 9$).

Анализировались следующие признаки: I - балл прогностического теста (макс. 75), 2 - оценка теста (по 4-балльной системе), 3-6 - баллы подтестов: 3 - грамматика (макс. 40), 4 - лексика (макс. 15), 5 - словесное ударение (макс. 10), 6 - правила чтения (макс. 10), 7 - английский язык в аттестате зрелости, 8 - средний балл всех оценок в аттестате зрелости, 9-12 - оценки на вступительных экзаменах: 9 - английский язык, 10 - эстонский язык письменно, 11 - эстонский язык устно, 12 - история СССР, 13 - средняя оценка вступительных экзаменов.

По этим признакам были вычислены средние оценки и оценки рассеивания, а затем проведены корреляционный и факторный анализы.

1. Средние оценки и оценки рассеивания

Средние оценки и оценки рассеивания приводятся в таблице I по группам. Цифры 76, 79, 80 после первой буквы группы обозначают год проведения эксперимента, напр., С -76 - спецколла или спецкласс 1976. Если сравнить баллы прогностического теста (признак I) по группам С, О и П, то средний балл в группе С намного больше, чем в группах О и П (как и в предыдущих экспериментах).

Группа	\bar{x}	s	v(%)
С	63,78	5,39	8,45
О	53,65	7,36	13,72
П	54,78	3,15	5,75

Общее среднее всех испытуемых ($n = 90$) - 59,39 ($s = 7,72$, $v(\%) = 13,00$). Сравним общее среднее со средними предыдущих экспериментов:

Год	\bar{x}	s	v(%)
1976 ($n = 31$)	58,00	9,00	15,5
1979 ($n = 30$)	61,50	6,52	10,60
1980 ($n = 29$)	58,45	7,19	12,30
1981 ($n = 90$)	59,39	7,72	13,00

Поскольку средние баллы групп О и П в данном эксперименте более или менее равны, то в дальнейшем они будут рассматриваться вместе, т. е. $O' = O + П$ ($n = 40$), тем более, что группа П очень маленькая и в эксперименте 1980 г. вообще отсутствует.

2. Корреляционный анализ

Для изучения связей между признаками был проведен корреляционный анализ (таблицы 2 - 4).

В таблице 2 приводятся данные для всех испытуемых (С + О + П). Баллы теста (признак I) коррелируют с баллами подтестов (признаки 3 - 6), причем критическое значение $r_{0,01;90} = 0,267$ (см. Tuldava, J., 1971, с. 177), а также с оценкой

вступительного экзамена по английскому языку. Следует отметить, что связь между баллами теста и оценкой вступительного экзамена по английскому языку в 1976 году отсутствовала. Связь баллов теста особенно тесна с баллами подтеста по грамматике. Однако корреляция отсутствует между баллами теста и оценкой по английскому языку в аттестате зрелости ($r = 0,115$).

В таблице 3 приведены данные относительно студентов из спецшкол (группа С; критическое значение $r_{0,01;50} = 0,350$). Баллы теста опять коррелируют с баллами подтестов и оценкой вступительного экзамена по английскому языку, а также со средней оценкой вступительных экзаменов. Корреляции нет между первым признаком и седьмым и восьмым (так же, как и в объединенной группе (С + О + П)).

Таблица 4 дает данные по группе О' (О + П) (критическое значение $r_{0,01;40} = 0,395$). Баллы теста коррелируют только с баллами подтестов. Средний бал аттестата зрелости (признак 8) коррелирует с оценкой по английскому языку в школе, с оценкой вступительного экзамена по английскому языку, с оценкой вступительного экзамена по эстонскому языку устно, с оценкой вступительного экзамена по истории СССР и со средней оценкой вступительных экзаменов.

3. Факторный анализ

В экспериментах 1976 и 1979 гг. выяснились 3 - 4 главных фактора. В обоих случаях повторялись 2 фактора: 1) фактор результатов теста и 2) фактор школьных оценок (Тулдава Ю., Лийв Х., 1980, с. 145-146).

В данном эксперименте факторный анализ проводился по объединенной группе ($n = 90$) и по группам С ($n = 50$) и О + П ($n = 40$) по методу главных факторов (Харман Г., 1972, с. 154 и след.).

По объединенной группе (С + О + П) выявились 4 основных фактора:

- I - фактор результатов теста (описывает 31,0 % всей изменчивости признаков);
- II - фактор оценок вступительных экзаменов по непрофилирующим предметам (описывает 23,7 %);
- III - фактор оценок по английскому языку в аттестате зрелости (описывает 9,6 %);

IV - фактор оценок по английскому языку на вступительных экзаменах (описывает 9,3 %).

Их суммарная общность равняется 73,6 % (таблица 5). Как видно из таблицы, все факторы представляют собой направленные по отдельным важным признакам комплексы, т. е. такие признаки, как, например, результаты теста или школьные оценки по английскому языку, выступают и в роли факторов. Это говорит о том, что эти важные и независимые признаки можно взять за основу как критерии при анализе результатов отбора в вуз.

По группе С главными факторами явились:

- I - фактор результатов теста (описывает 30,7 %);
- II - III - факторы оценок вступительных экзаменов по непрофилирующим предметам (описывают 19,7 % и 12,0 %);
- IV - фактор среднего балла аттестата зрелости (описывает 9,3 %).

Их суммарная общность составляет 71,7 % (таблица 6).

По группе О + П главными факторами были:

- I - фактор результатов теста (описывает 25,8 %);
- II - фактор оценок вступительных экзаменов по непрофилирующим предметам (описывает 23,6 %);
- III - фактор оценок по английскому языку в аттестате зрелости и на вступительных экзаменах (описывает 15,3 %);
- IV - фактор подтеста "правила чтения" (описывает 9,8 %).

Их суммарная общность составляет 74,5 % (таблица 7).

Во всех группах факторы I - II совпадают (фактор результатов теста и фактор оценок по непрофилирующим предметам). В отличие от объединенной группы и от группы О + П, в группе С определился как отдельной фактор средний балл аттестата зрелости. По-видимому, при отборе в вуз следует учитывать, что средний балл аттестата зрелости у кандидатов из спецшкол может являться независимым фактором, обычно не имеющим корреляции с результатами прогностического теста и с оценками вступительных экзаменов по непрофилирующим предметам.

3.1. Индивидуальные значения факторов. По ранее описанной методике (Лийв Х., Тулдава Ю., 1977, 1978, 1979) были также выяснены индивидуальные значения факторов для отдельных испытуемых (таблица 8). Существенными считались те индивидуальные значения факторов, которые достигли абсолютного значения |I|. В содержательном плане учитывались и существенные отрицательные значения факторов, свидетельствующие об отсутствии у данного студента соответствующей комплексной харак-

теристики.

Анализ индивидуальных значений по объединенной группе может в некотором смысле дать "типологию" студентов, поступающих на отделение английского языка, например, если у студента № 7 все значения нули, то в этом случае ни один фактор существенного влияния не оказывает. Самый частый тип 0000 (все факторы нейтральны). В эту группу входят 20 студентов из 90. За ним следует тип + 000 (доминирует I фактор), который включает 14 студентов (в основном из спецшкол). Затем идет тип 0 + 00 (доминирует II фактор), который охватывает II студентов и т. д. Такую типологию можно использовать при распределении студентов по учебным группам, при назначении коррективных курсов отдельным студентам и т. д.

В заключение можно сказать, что эксперимент на достаточно репрезентативном материале подтвердил существование некоторых главных факторов, которые были выявлены уже на основе предыдущих экспериментов, а именно: 1) фактор результатов теста и 2) фактор оценок вступительных экзаменов по непрофилирующим предметам. Так как факторы указывают на некоторые независимые явления, можно сделать вывод о том, что вступительные экзамены по непрофилирующим предметам существенной связи при оценке знаний студентов по профилирующему предмету - английскому языку - не имеют.

Существует разница между студентами, пришедшими из спецшкол (группа С), и студентами из обычных средних школ и с подготовительных курсов (группа 0 + П). У группы С имеется фактор среднего балла аттестата зрелости, у группы 0 + П - фактор оценок по английскому языку в аттестате зрелости и на вступительных экзаменах (расхождение по III и IV фактору).

Наш эксперимент продолжается. Необходимо исследовать академическую успеваемость в университете на большем материале, а также роль успеваемости по английскому языку относительно других предметов.

ЛИТЕРАТУРА

Лийв Х., Тулдава Ю. О применении и обработке тестов по иностранным языкам. - В кн.: Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VI. Тарту, 1977, с. 56-59. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 415).

Лийв Х., Тулдава Ю. О взаимосвязи между критериями отбора в вуз и академической успеваемостью. - В кн.: Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica, VII. Тарту 1978, с. 59-71. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 468).

Лийв Х., Тулдава Ю. Связь между успеваемостью и свойствами личности. - В кн.: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VIII. Тарту, 1979, с. 95-109. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 505).

Тулдава Ю., Лийв Х. Прогнозирование успеваемости на основе тестов. - В кн.: Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. Methodica, IX. Тарту, 1980, с. 142-152. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 539).

Харман Г. Современный факторный анализ. М.: Статистика, 1972.

Tuldava, J. Korrelatsioonanalüüs keeleteaduses (1). - Linguistica, IV. Tartu, 1971, lk. 163-198.

Таблица I

Исходные данные за 3 года по группам С, О и П

№ п/п, группа, год	Сту- дент	Показатели												
		I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. С-76	У.З.	73	5	40	13	10	10	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
2. С-76	А.М.	71	5	39	12	10	10	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
3. С-76	К.З.	69	5	38	13	10	10	5	4,5	5	4	4,5	1,5	4,50
4. С-76	Л.Т.	69	5	39	11	10	9	5	4,5	5	3	5,0	5,0	4,50
5. С-76	К.З.	69	5	39	11	10	9	4	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
6. С-76	К.М.	68	5	37	11	10	10	5	4,5	5	5	5,0	4,0	4,75
7. С-76	Л.К.	66	5	37	10	10	9	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
8. С-76	Р.С.	64	4	35	10	10	9	5	4,5	4	5	4,0	5,0	4,50
9. С-76	А.М.	63	4	33	10	10	10	4	4,7	5	4	4,5	4,5	4,50
10. С-76	В.К.	62	4	36	9	9	8	4	4,5	5	4	5,0	4,0	4,50
11. С-76	Л.З.	61	4	34	7	10	10	5	4,6	5	5	5,0	5,0	5,00
12. С-76	Т.Н.	61	4	33	11	10	7	3	4,0	5	5	4,0	4,0	4,50
13. С-76	П.З.	59	4	33	9	9	8	5	4,7	4	5	4,5	4,5	4,50
14. С-79	А.И.-С.	67	5	37	12	10	8	5	4,0	5	5	5,0	4,0	4,75
15. С-79	К.Н.	64	4	36	8	10	10	5	4,5	5	4	5,0	5,0	4,75
16. С-79	К.М.	54	4	29	8	8	9	4	4,5	5	4	4,0	4,0	4,25
17. С-79	К.У.	65	5	36	9	10	10	5	4,5	5	5	5,0	4,0	4,75
18. С-79	К.Х.-К.	65	5	37	9	10	9	4	4,0	5	4	5,0	5,0	4,75
19. С-79	К.К.	61	4	36	9	8	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
20. С-79	Л.Н.	67	5	39	10	10	8	5	5,0	5	5	4,5	4,5	4,50
21. С-79	М.М.-З.	70	5	39	11	10	10	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
22. С-79	М.К.	68	5	38	10	10	10	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
23. С-79	М.Д.	58	4	33	9	8	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
24. С-79	М.Н.	71	5	40	11	10	10	4	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
25. С-79	Н.Т.	69	5	39	11	9	10	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
26. С-79	П.М.	52	3	31	6	9	6	4	4,5	4	5	4,5	4,5	4,50
27. С-79	Р.М.	66	5	38	9	10	9	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
28. С-79	Р.Н.	60	4	33	8	10	9	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
29. С-79	Р.Л.	65	5	36	9	10	10	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
30. С-79	С.Р.	56	4	31	7	9	9	5	4,5	4	4	5,0	5,0	4,50
31. С-79	С.М.	67	5	36	11	10	10	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
32. С-79	С.З.	52	3	32	7	8	5	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
33. С-79	Т.Т.	68	5	38	10	10	10	4	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
34. С-79	Т.Т.	72	5	40	12	10	10	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
35. С-79	Т.З.	64	4	35	10	10	9	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
36. С-80	Б.З.	57	4	30	8	9	10	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
37. С-80	К.М.	65	5	35	11	9	10	5	4,5	5	4	5,0	5,0	4,75
38. С-80	К.М.	66	5	37	11	10	8	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
39. С-80	К.Р.	65	5	39	9	9	8	4	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
40. С-80	К.Л.	60	4	35	9	9	7	4	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
41. С-80	Л.К.	55	4	30	7	9	9	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
42. С-80	Л.А.	59	4	34	8	9	8	4	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
43. С-80	Л.Х.	64	4	36	8	10	10	4	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
44. С-80	М.Д.	63	4	39	6	10	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
45. С-80	М.Т.	64	4	39	8	10	7	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
46. С-80	М.Т.	69	5	40	10	10	9	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
47. С-80	П.К.	54	4	31	6	9	8	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
48. С-80	П.Т.	57	4	34	6	9	8	4	4,5	4	4	5,0	4,0	4,25
49. С-80	Р.В.	71	5	38	13	10	10	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
50. С-80	Т.Л.	64	4	39	11	10	10	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
Среднее		63,78	4,46	36,84	9,48	9,58	8,92	4,70	4,63	4,90	4,50	4,76	4,67	4,70
Станд. откл.		5,39	0,58	3,03	1,89	0,64	1,19	0,51	0,28	0,30	0,54	0,31	0,36	0,25
Коэф. вар. (%)		8,45	13,00	8,45	19,94	6,68	13,34	10,86	6,06	6,12	12,00	6,53	7,71	5,32

Продолжение

		I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
51. 0-76	K.T.	62	4	33	10	9	10	5	4,8	5	4	4,5	4,5	4,50
52. 0-76	3.X.	61	4	36	8	9	8	5	4,9	5	4	4,5	4,5	4,50
53. 0-76	A.B.	58	4	33	6	10	9	5	4,7	5	5	5,0	5,0	5,00
54. 0-76	A.K.	55	4	29	9	8	9	5	4,6	5	4	4,5	4,5	4,50
55. 0-76	K.A.	53	3	28	6	10	9	5	4,5	4	5	4,0	5,0	4,50
56. 0-76	T.T.	53	3	26	8	9	10	5	4,8	5	5	5,0	5,0	5,00
57. 0-76	П.П.	53	3	28	7	9	9	5	4,6	5	4	4,5	4,5	4,50
58. 0-76	P.T.	51	3	27	7	9	8	5	4,5	5	5	4,0	4,0	4,50
59. 0-76	K.H.	47	3	25	7	7	8	5	4,7	5	5	5,0	5,0	5,00
60. 0-76	В.А.	42	2	20	6	9	7	5	4,0	4	5	5,0	5,0	4,75
61. 0-76	П.К.	31	2	20	5	1	5	5	5,0	5	3	4,0	5,0	4,25
62. 0-79	A.K.	60	4	32	10	9	9	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
63. 0-79	A.A.	58	4	35	7	8	8	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
64. 0-79	A.K.	49	3	21	9	9	10	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
65. 0-79	K.X.	55	4	36	5	10	4	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
66. 0-79	T.T.	59	4	30	10	10	9	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
67. 0-79	K.A.	54	4	31	10	8	5	5	4,5	5	5	4,0	4,0	4,50
68. 0-80	A.B.	51	3	26	8	9	8	5	4,5	4	5	5,0	5,0	4,75
69. 0-80	A.B.	55	4	32	8	9	6	5	5,0	4	5	4,5	4,5	4,50
70. 0-80	Б.Т.	53	4	30	6	9	8	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
71. 0-80	Б.С.	52	3	28	8	9	7	5	5,0	5	4	4,5	4,5	4,50
72. 0-80	М.М.	53	3	31	8	8	6	5	5,0	3	5	5,0	5,0	4,50
73. 0-80	K.K.	43	3	24	5	6	8	5	5,0	4	4	5,0	4,0	4,25
74. 0-80	K.A.	55	4	30	7	10	8	5	4,5	5	5	5,0	5,0	5,00
75. 0-80	М.М.	57	4	32	8	9	8	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
76. 0-80	М.З.	54	4	32	9	8	5	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
77. 0-80	П.С.	62	4	35	10	9	8	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
78. 0-80	Р.У.	57	4	31	8	10	8	5	4,5	4	5	4,5	4,5	4,50
79. 0-80	С.М.	42	2	21	6	7	8	5	4,5	4	5	4,5	4,5	4,50
80. 0-80	T.A.	71	5	40	11	10	10	5	5,0	5	5	5,0	5,0	5,00
81. 0-80	T.C.	57	4	31	12	8	6	5	4,5	5	4	4,5	4,5	4,50
Среднее		53,65	3,52	29,45	7,87	8,55	7,77	5,00	4,71	4,71	4,58	4,66	4,69	4,66
Станд. откл.		7,36	0,72	4,93	1,82	1,71	1,61	0,00	0,26	0,53	0,56	0,35	0,33	0,26
Коэф. вар. (%)		13,72	20,45	16,74	23,13	20,00	20,72	0,00	5,52	11,25	12,23	7,51	7,04	5,58
82. П-76	P.A.	61	4	33	10	10	8	5	4,0	4	4	3,0	4,0	3,75
83. П-76	У.С.	57	4	30	8	10	9	4	4,0	4	4	4,0	4,0	4,00
84. П-76	K.X.	55	4	29	8	10	8	5	4,5	3	4	5,0	4,0	4,00
85. П-76	П.П.	55	4	30	8	8	9	4	4,0	3	5	5,0	5,0	4,50
86. П-76	K.X.	54	4	30	6	9	9	4	4,2	3	4	4,0	4,0	3,75
87. П-76	С.Р.	52	3	27	6	10	9	4	3,8	4	5	5,0	5,0	4,75
88. П-76	K.A.	50	3	25	6	10	9	4	4,0	4	4	4,0	3,0	3,75
89. П-79	A.D.	53	3	29	8	8	8	5	4,0	4	4	3,0	3,0	3,50
90. П-79	A.P.	56	4	33	9	5	9	5	4,5	5	5	4,0	4,0	4,50
Среднее		54,78	3,67	29,56	7,67	8,89	8,67	4,44	4,11	3,78	4,33	4,11	4,00	4,06
Станд. откл.		3,15	0,50	3,56	1,41	1,69	0,50	0,53	0,24	0,67	0,50	0,78	0,71	0,43
Коэф. вар. (%)		5,75	13,62	8,66	18,38	19,01	5,77	11,94	5,84	17,72	11,55	18,98	17,75	10,69
Общее среднее		59,39	4,06	33,01	8,74	9,16	8,50	4,78	4,61	4,72	4,51	4,66	4,61	4,62
Станд. откл.		7,72	0,77	4,89	1,99	1,31	1,40	0,44	0,32	0,54	0,55	0,43	0,44	0,33
Коэф. вар. (%)		13,00	18,97	14,81	22,77	14,30	16,47	9,21	6,94	11,44	12,20	9,23	9,54	7,14

Таблица 2

Корреляционная матрица по группам С, О и П*

Признаки	I	2	3	4	5	6	7	8	9	IO	II	I2
I. Балл теста	-											
2. Оценка теста	909*	-										
3. Грамматика	934*	883*	-									
4. Лексика	779*	708*	623*	-								
5. Слов. ударение	671*	528*	527*	358*	-							
6. Правила чтения	541*	454*	296*	398*	430*	-						
7. Англ. яз. шк.	-037	-029	-045	062	-114	-018	-					
8. Ср. балл. атт. зр.	115	119	224*	024	-114	-079	396*	-				
9. Англ. яз. вступ.	395*	388*	404*	372*	078	171	161	347*	-			
IO. Эст. яз. письм.	126	092	069	049	266*	118	149	091	-047	-		
II. Эст. яз. устн.	262*	297*	240*	080	248*	253*	154	309*	189	377*	-	
I2. История СССР	186	163	181	077	116	172	270*	374*	224*	368*	650*	-

* В таблице опускаются нули и запятые

Таблица 3

Корреляционная матрица по группе С*

Признаки	I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Балл теста	-												
2. Оценка теста	850*	-											
3. Грамматика	895*	740*	-										
4. Лексика	823*	709*	588*	-									
5. Слов. ударение	704*	531*	573*	456*	-								
6. Правила чтения	597*	587*	290	462*	489*	-							
7. Англ. яз. шк.	193	202	141	133	107	264	-						
8. Ср. балл атт. зр.	102	001	162	-024	061	038	329	-					
9. Англ. яз. вступ.	386*	384*	338	335	199	260	067	110	-				
10. Эст. яз. письм.	198	162	062	199	322	220	186	142	-062	-			
11. Эст. яз. устн.	330	373*	263	123	285	446*	362*	102	164	336	-		
12. История СССР	284	205	194	133	272	414*	400*	297	066	288	486*	-	
13. Ср. оценка вступ. экз.	420*	378*	268	293	411*	505*	367*	224	340	720*	738*	701*	-

* В таблице опускаются нули и запятые

Таблица 4

Корреляционная матрица по группам О и П*

Признаки	I	2	3	4	5	6	7	8	9	IO	II	I2	I3
1. Балл теста	-												
2. Оценка теста	863*	-											
3. Грамматика	887*	876*	-										
4. Лексика	650*	546*	467*	-									
5. Слов. ударение	626*	409*	374	179	-								
6. Правила чтения	327	117	-018	129	325	-							
7. Англ. яз. шк.	017	-028	092	228	-176	-266							
8. Ср. балл атт. ср.	065	158	265	002	-247	-233	616*	-					
9. Англ. яз. вступ.	159	167	198	252	-123	-038	507*	457*	-				
IO. Эст. яз. письм.	168	099	155	-116	325	048	086	048	-034	-			
II. Эст. яз. устн.	027	085	031	-149	147	034	101	414*	090	461*	-		
I2. История СССР	005	013	063	-092	002	-065	247	414*	234	461*	719*	-	
I3. Ср. оценка вступ. экз.	139	140	172	-012	111	-010	367	492*	530*	647*	777*	840*	-

* В таблице опускаются нули и запятые

Таблица 5

Факторная матрица оценок по данным объединённой группы (С + О + П)
(Варимакс - решение)

Признаки ⁺	Факторная нагрузка				Общность
	I	II	III	IV	
1.	0,965*	0,151	-0,012	0,043	0,985
2.	0,915*	0,153	-0,028	0,100	0,880
3.	0,934*	0,148	-0,052	0,109	0,925
4.	0,781*	-0,036	0,184	0,136	0,721
5.	0,652*	0,170	-0,169	-0,398	0,696
6.	0,367	0,195	0,020	0,046	0,866
7.	-0,052	0,148	0,946*	0,002	0,919
8.	0,117	0,401	0,448	0,334	0,711
9.	0,359	0,320	0,138	0,691*	0,728
10.	0,095	0,575*	0,165	-0,637	0,773
11.	0,124	0,857*	-0,033	-0,012	0,757
12.	0,030	0,849*	0,141	0,060	0,747
13.	0,225	0,936*	0,154	0,040	0,953
Процент суммарной общности	31,0	23,7	9,6	9,3	73,6

⁺ Значение признаков см. табл. 2 - 4

Таблица 6

Факторная матрица оценок по данным группы С

Признаки ⁺	Факторная нагрузка				Общность
	I	II	III	IV	
I.	0,959*	0,192	0,083	0,054	0,983
2.	0,848*	0,263	-0,008	-0,086	0,827
3.	0,865*	0,043	-0,014	0,214	0,808
4.	0,826*	0,051	0,069	-0,058	0,707
5.	0,712*	0,132	0,350	-0,001	0,650
6.	0,503	0,599	0,066	-0,218	0,672
7.	0,095	0,684	-0,151	0,424	0,701
8.	0,015	0,126	0,103	0,917*	0,875
9.	0,274	0,079	-0,044	0,070	0,952
10.	0,108	0,196	0,909*	0,069	0,892
II.	0,136	0,759*	0,274	-0,086	0,706
12.	0,100	0,731*	0,244	0,232	0,658
13.	0,202	0,656*	0,653	0,080	0,983
Процент суммарной общности	30,7	19,7	12,0	9,3	71,7

* Значение признаков см. табл. 2 - 4

Таблица 7

Факторная матрица оценок по данным группы 0 + II

Признаки ⁺	Факторная нагрузка				Общность
	I	II	III	IV	
1.	0,941*	0,007	0,080	0,226	0,983
2.	0,951*	0,082	-0,014	0,022	0,912
3.	0,945*	0,093	0,058	-0,154	0,929
4.	0,618*	-0,270	0,426	0,189	0,674
5.	0,474	0,040	-0,196	0,289	0,729
6.	0,099	0,018	-0,088	0,934*	0,893
7.	-0,011	0,128	0,846*	-0,299	0,824
8.	0,166	0,534	0,470	-0,303	0,795
9.	0,128	0,206	0,804*	0,121	0,749
10.	0,042	0,533	-0,007	-0,091	0,849
11.	0,016	0,913*	-0,058	0,053	0,843
12.	-0,035	0,869*	0,156	-0,035	0,789
13.	0,064	0,874*	0,379	0,027	0,967
Процент суммарной общности	25,8	23,6	15,3	9,8	74,5

⁺ Значение признаков см. табл. 2 - 4

Таблица 8

Значимость индивидуальных значений факторов
(+ или -, если инд. знач. $\geq I$; 0 - если инд. знач. $< |I|$)

Студент	Значимость				Студент	Значимость				Студент	Значимость			
	I	II	III	IV		I	II	III	IV		I	II	III	IV
1.	+	0	0	0	31.	0	0	0	0	61.	-	0	0	+
2.	+	0	0	0	32.	0	0	0	0	62.	0	0	0	+
3.	+	0	0	0	33.	0	+	-	0	63.	0	+	0	0
4.	+	0	0	+	34.	+	0	0	0	64.	-	0	0	0
5.	+	0	-	0	35.	0	+	0	0	65.	0	+	0	0
6.	+	0	0	0	36.	0	0	0	0	66.	0	0	0	0
7.	0	0	0	0	37.	0	0	0	+	67.	0	-	0	0
8.	0	0	0	-	38.	+	0	0	0	68.	-	0	0	-
9.	0	0	-	+	39.	0	0	-	0	69.	0	0	0	-
10.	0	0	-	0	40.	0	0	-	0	70.	0	+	0	0
11.	0	+	0	0	41.	0	+	0	0	71.	0	0	0	0
12.	0	0	-	0	42.	0	0	-	0	72.	0	0	0	-
13.	0	0	0	-	43.	0	+	-	0	73.	-	0	0	0
14.	+	0	0	0	44.	0	0	0	0	74.	0	+	0	0
15.	0	0	0	0	45.	0	0	0	0	75.	0	+	0	0
16.	0	-	-	+	46.	+	0	0	0	76.	0	0	0	0
17.	0	0	0	0	47.	0	+	0	0	77.	0	0	0	0
18.	0	0	-	0	48.	0	0	-	0	78.	0	0	0	-
19.	0	0	0	0	49.	+	0	0	0	79.	-	0	0	0
20.	+	0	0	0	50.	0	0	0	0	80.	+	0	0	0
21.	+	0	0	0	51.	0	0	0	+	81.	0	0	0	0
22.	+	0	0	0	52.	0	0	0	0	82.	0	-	+	-
23.	0	0	0	0	53.	0	+	0	0	83.	0	-	-	0
24.	+	0	-	+	54.	0	0	0	+	84.	0	-	0	-
25.	+	0	0	0	55.	0	0	0	-	85.	0	0	-	-
26.	0	0	-	-	56.	-	+	0	0	86.	0	-	-	-
27.	0	+	0	0	57.	-	0	0	0	87.	-	+	-	-
28.	0	0	0	0	58.	0	0	0	0	88.	0	-	-	0
29.	0	0	0	0	59.	-	+	0	0	89.	0	-	+	0
30.	0	0	0	0	60.	-	0	0	-	90.	0	-	+	0

ИЗУЧЕНИЕ РОЛИ ПАУЗ В КОДИРОВАНИИ РЕЧИ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И. Майдре

Таллинский педагогический институт

С 50-х годов заметно усиливается интерес к речевым паузам, причём не столько со стороны лингвистов, как психолингвистов. К сожалению, большинство структуральных лингвистов изучением паузации не занимались. Они различали "немоту", следующую за терминальным тоном, и темпоральные характеристики самого контура, однако рассматривали это как явление, выходящее за пределы предложения, поскольку им определяются связи между предложениями, а не их членами. Вследствие этого структуралисты рассматривали речевые паузы как экстралингвистический фактор, выходящий за рамки их научного интереса. Тем не менее, они признавали, что "можно выдвинуть в качестве реальной, хотя и не проверенной, гипотезы то положение, при котором место и деятельность пауз имеют некоторое отношение к языковым явлениям" (Hill, A.A., 1958, с. 338). Структуралисты всё же утверждают, что паузы в речи "принадлежат" к целостной коммуникативной ситуации" (там же, с. 339).

Как уже отмечалось, особое внимание изучению речевых пауз уделялось в указанный период психолингвистами, которые в отличие от лингвистов "изучали не языковые системы, а языковое поведение человека" (Lachenmauer, C.W., 1972, с. 62). Они изучают речь в её глобальности и поэтому считают, что "паузация - такая же неотъемлемая часть речевого акта, как и голосовое воспроизводство самих слов" (Goldman-Bisler, F., 1964, с. 119-120). Психолингвисты исходят из того факта, что речевое производство достигается путём координации мускульных, дыхательных и невротических действий, с одной стороны, и культурных, интеллектуальных и эмоциональных факторов, с другой. Ими выделяются два фактора, действующих в речи и превращающих её в дискретный (прерывистый) поток. Первый фактор - это биологическая потребность восполнить запас воздуха в лёгких. Второй фактор - психологический, проявляющийся в виде колебания, которое препятствует плавной речи. Частота и расположение дыхательных остановок связывается психолингвистами с грамматической структурой предложения. Для пауз колебания столь функционально очевидной причины не существует. Послед-

ний вид пауз в речевом потоке не только избыточен синтаксически и семантически, но и препятствует синтаксическому "сплаву" высказывания, а вместе с тем и пониманию содержания, намерения. Ф.Г. Лоунсбери (1954), который первым делает различие между двумя видами пауз, гипотетически называет паузы стыка "другом слушающего", а паузы колебания "коммуникационно угрожающими".

Ф.Г. Лоунсбери связывает расположение и частоту пауз колебания с проблемой выбора кодирующих единиц речи и структурой предложения, а также с проблемой вероятности перехода от одной речевой единицы к другой. По Ф.Г. Лоунсбери, чем выше вероятность перехода к следующей речевой единице и чем совершеннее речевые навыки говорящего, тем короче речевые паузы. И наоборот, чем менее развиты речевые навыки говорящего и ниже вероятность перехода к следующей речевой единице, тем длиннее паузы. Ф.Г. Лоунсбери подчёркивает, что паузы колебания отличаются длиной от пауз стыка. Паузы стыка длятся всего одну сотую (или меньше) секунды, в то время как паузы колебания значительно длиннее - до нескольких секунд (Lounsbury, F.G., 1954, с. 98).

Ф.Г. Лоунсбери выдвигает пять гипотез, три из которых легли в основу психолингвистических исследований.

Гипотеза I. Паузы колебания соответствуют точкам статистически наивысшей неуверенности (неопределённости) в последовательности единиц при любом данном порядке.

Гипотеза II. Паузы колебания и точки статистически высокой неопределённости соответствуют началу кодирующих единиц.

Гипотеза III. Паузы колебания и точки статистически высокой неуверенности зачастую не реализуются в точках, где анализ на непосредственные составляющие устанавливает границы между лингвистическими единицами более высокого порядка, а также в местах синтаксического членения или факультативных пауз (там же, с. 98).

Взгляды Лоунсбери нашли широкий отклик среди английских и американских лингвистов, а паузы колебания стали изучаться не только в речи, но и в машинописи (Таппенбаум, Р.Н. и др., 1967, с. 203).

Проблемы, разрабатываемые, в основном, психолингвистами, касаются речевого кодирования и декодирования, а также связанных с ними процессов познания. Учёные этого направления

основываются на той гипотезе, что "... планирование и организация суть составляющие речепроизводства" (Goldman-Bisler, F., 1967, с. 122), и связывает планирование речи с явлениями колебания в речи, которые могут проявляться по-разному: изменения в построении предложения, фальстарты, повторы, оговорки, несовершенство и т. д. Центральное место в ряду явлений колебания отводится психолингвистами речевым паузам.

Пытаясь определить роль паузации в речи, психолингвисты изучали различные проблемы речи, такие как скорость речи и распределение длительности пауз, единицы кодирования речи, место и длительность пауз в спонтанной речи, анализ речи и умственные процессы, колебание и информация в речи, явления колебания, паузы колебания и паузы стыка, немые паузы и заполненные паузы, восприятие пауз колебания и пауз стыка. Обстоятельные обзоры работ по исследованию пауз опубликованы Х. Бутчером (1973) и Р. Дроммелем (1974).

Ниже мы более подробно остановимся только на одной из проблем, исследованных психолингвистами за рубежом, — на роли пауз в кодировании речи.

Основываясь на том, что паузы колебания используются скорее для планирования "вперёд", чем "назад", психолингвисты связывают их с последующей речью и выдвигают гипотезу о действительном кодировании речи. Паузы колебания рассматриваются как указатель подобной познавательной деятельности.

Гипотеза о том, что темпоральные структуры открывают кое-что о процессах кодирования, упомянута ещё Ф.Г. Лоунсбери, но он не определяет объём кодируемых единиц. Сначала внимание исследователей сосредотачивалось на изучении связи между паузами и содержанием информации в словах, непосредственно к ним примыкающих, то есть на однословных единицах (Goldman-Bisler, F., 1958). Устанавливают, что словам с низкой вероятностью перехода предшествуют значительно более долгие паузы, по сравнению со словами высокой вероятности перехода, как в оригинальной спонтанной речи, так и в чтении того же текста, когда читатели должны были заполнить пропуски, стоящие вместо слов, которым первоначально предшествовали паузы, и пропуски вместо слов, произнесённых бегло. Основываясь на этом, исследователь заключает, что беглость и колебание зависят от количества информации в соответствующих словах.

Позже выдвигаются гипотезы о кодирующих единицах гораздо большей протяжённости. А.И. Гендерсон и др. (1966) отмечают,

что периоды с относительно долгими паузами и короткими речевыми высказываниями тяготеют к ритмическому чередованию с периодами, составленными из относительно коротких пауз и протяжённых речевых последовательностей. Из этого следует предположение, что колебательный период и последующий беглый период, вероятно, составляют функциональную единицу, основывающуюся на ритме познания.

Дальнейшее подтверждение этому предложено Ф.Голдман-Эйслер (1967), чьи эксперименты показывают, что ритмические свойства речи, вызванные развитием в речи познавательной деятельности, наблюдаются также в совершенно неспонтанной речи, например, при чтении.

В другом исследовании (Warner, R.M., 1979, с. 384-385) высказывается гипотеза, что, если в монологической речи имеется цикл познавательного планирования, реально предположить, что он существует также и в диалоге, поскольку каждый слушающий может использовать период беглой речи собеседника для собственного планирования. Результаты эксперимента Р.М. Уорнера с шестью диалогами показывают, что циклы активного и неактивного вокального действия регулярно делятся соответственно около трёх и шести минут. Р.М. Уорнер предполагает, что эти ритмы взаимного действия могут быть вызваны либо социальными системами, либо внутренним познанием, либо физиологическим ритмом, что влияет на готовность к действию.

Некоторые ученые (Bloch, B., 1948; MacLay, N., Osgood, Ch., 1959; Little, L., 1963) отмечают, что паузы колебания реализуются в рамках грамматических составляющих. Структуральные лингвисты, однако, не предложили основу для кодирующих единиц речи. Д.С. Бумер (1965) принимает за временную кодирующую единицу фонемическое предложение — фонологически маркированный макросегмент, определённый Г.Л.Трейгером и Х.Л. Смитом (1951) как интонационное единство, содержащее лишь одно основное ударение и завершающееся терминальным стыком. Данные Д.С. Бумера (1965) о том, что пауза колебания располагается в пределах фонемического предложения не бессистемно, а стремится к реализации после начала, но близ него, приводят его к выводу, что это явление соответствует двухуровневому иерархическому процессу кодирования, предложенному И.Б. Керроллом (1953). В этих более крупных единицах, прежде всего, принимаются сложные грамматические решения, а за ними следует отбор меньших единиц (лексические решения).

Добавочное подтверждение психологической реальности фонемических предложений находим также в эксперименте А.Т.Дитмана и Л.К. Луэллина (1967), основанном на ситуациях, подобных телефонному разговору, где ими обнаружены вокализованные вкрапления, располагающиеся на конце фонемических предложений.

В более поздний период исследования точки реализации пауз колебания соотносят с грамматическими единицами - синтаксическими структурами всех уровней, за исключением морфем, - предложениями и частями сложных предложений (clauses). Как показывают данные П.Р. Хоукинса (1971), большинство пауз колебания (две трети всех пауз) находятся на границах частей сложных предложений. П.Р. Хоукинс приходит к заключению, что часть сложного предложения (clause) служит основной кодирующей единицей. Всё же, поскольку в его материале не всем частям сложного предложения предшествуют паузы колебания, он высказывает возможность существования кодирующей единицы более высокого порядка, такой, которая организует более, чем одну часть сложного предложения, вероятно, три или четыре одновременно. По П.Р. Хоукинсу, такие единицы отмечали бы место, в котором говорящий принимает главные решения (Hawkins, P. R., 1971, с. 288).

Анализ Ф. Голдман-Эйслер (1972) предложений, самостоятельных и разного вида несамостоятельных, как единиц кодирования подтверждает данные П.Р. Хоукинса (1971). Её данные свидетельствуют о том, что в чтении и даже в спонтанной речи говорящий организует сообщаемое в виде чрезвычайно тесно сцепленных единиц предложения с ясно выраженной иерархической структурой, при этом составляющие предложения темпорально объединяются в рамках предложения. По сравнению с частями сложного предложения, не говоря уже о словах в последних, плавные переходы между предложениями чрезвычайно редки даже в спонтанной речи. Это приводит Ф. Голдман-Эйслер к следующему положению: предложения являются особыми единицами речи, занимая в общем её потоке статус основных.

Обобщая все указанные предположения, Н.М. Мерсер (1976) выступает с любопытной гипотезой. Он связывает модели паузации в речи не только со свойствами отдельных слов или с фонологической и грамматической сегментацией, но одновременно со всеми названными факторами. По Н.М. Мерсеру, каждое слово должно быть, очевидно, вновь найдено, до того как подошло

время для его изгласнения. Для этого он предлагает выделить следующие выполняемые говорящим операции:

1. Все слова фиксируются в уме до начала изгласнения вообще;
2. Каждое слово обдумывается непосредственно перед его изгласнением;
3. Отбор слов может происходить и во время разговора, но не перед каждым отдельным словом.

Для обеспечения беглости речи необходимо, чтобы процесс обдумывания не затягивался, — следует иметь в запасе необходимые слова для их воспроизведения по мере надобности. В данной ситуации можно ожидать тесную связь между количеством слов и их средней частотностью. Изучая влияние наличия слов на структуру спонтанной речи, Н.М. Мерсер заключает, что "экстраординарные" паузы, то есть паузы в позициях не-стыка, есть общая черта человеческого языкового исполнения (Merсер, N.M., 1976, с. 141).

Интересное предложение относительно единиц кодирования высказано также К.И. Суси (1967), который рассматривает паузу как обозначение границы тех единиц, в которых организация вербального материала не обязательно основывается на грамматической структуре в традиционном лингвистическом смысле. Исходя из данных своего эксперимента, в котором роль синтаксиса как фундамента для организации ввода стимула была сведена до минимума, он делает вывод, что, вероятно, действенными являются иные структурные основы и что паузы, возможно, указывают на эти другие структуры.

То обстоятельство, что нормальная спонтанная речь взрослого человека, даже речь образованной личности, зачастую "аграмматична", отмечалось также Х. Маклеем и Ч. Огудом (1959) и П.Р. Хоукинсом (1971). Указывается (Hawkins, P.R., 1971), что такие "аграмматичные" высказывания, при условии правильной интонации и пауз в необходимых точках, являются абсолютно однозначными. Называть же их аграмматичными означает, вероятно, то, что никому до сих пор не удавалось написать грамматику английского языка, которая умела бы обращаться с подобными конструкциями.

Изучение процесса кодирования речи и роли речевых пауз при этом, несомненно, имеет первостепенное значение для выработки методики преподавания иностранных языков, что тесно связано с психологией обучающегося. Так, паузы, которые де-

лает учащийся, формулируя свои мысли, свидетельствуют о наибольших затруднениях как лексических, так и грамматических. Знание преподавателем общего процесса кодирования речи и учёт им структурных и лексических особенностей изучаемого языка даёт преподавателю возможность предвидеть, где и с какими трудностями обучающийся может встретиться, и уже заранее выработать методику их преодоления.

ЛИТЕРАТУРА

- Bloch, B. A set of postulates for phonemic analysis. - *Language*, 1948, vol. 24, pp. 3-46.
- Boomer, D.S. Hesitation and grammatical encoding. - *Language and Speech*, 1965, vol. 8, pp. 148-158.
- Butcher, H. Pausen - *Phonetik*. Kiel, 1973, pp. 19-39, 83-92, 97-112.
- Carroll, J.B. *The Study of Language*. Cambridge, Massachusetts, 1953.
- Dittmann, A.T. and Llewellyn, L.C. The phonemic clause as a unit of speech decoding. - *Journal of personality and Social Psychology*, 1967, vol. 6, pp. 341-349.
- Drommel, R. Probleme, Methoden und Ergebnisse der Pausenforschung. - *Institut für Phonetik der Universität zu Köln, Berichte*, 1974, Nr. 2.
- Goldman-Eisler, F. Speech production and the predictability of words in context. - *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1958, vol. 10, pp. 96-106.
- Goldman-Eisler, F. Discussion and further comments. - In: *Lenneberg, New Directions in the Study of Language*, 1964. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Goldman-Eisler, F. Sequential temporality patterns and cognitive processes in speech. - *Language and Speech*, 1967, vol. 10, pp. 122-132.
- Goldman-Eisler, F. Pauses, clauses, sentences. - *Language and Speech*, 1972, vol. 15, pp. 103-113.
- Hawkins, P.R. The syntactic location of hesitation pauses. - *Language and Speech*, 1971, vol. 14, pp. 277-288.
- Henderson, A.I. et al. Sequential temporality patterns and cognitive processes in speech. - *Language and Speech*, 1966, vol. 9, pp. 207-216.
- Hill, A.A. *Introduction to Linguistic Structures*. New York,

1958.

- Lachenmayer, C.W. An experimental technique for investigating certain linguistic and psycholinguistic phenomena. - Language and Speech, 1972, vol. 15, pp. 62-65.
- Little, L. The syntax of vocalized pauses in the solution of cultivated speech; phil. diss. George Peabody College for Teachers. As Abstract in Linguistics, 1965, vol. II, pp. 105-107.
- Lounsbury, F.G. Pausal, juncture and hesitation phenomena. - In: Osgood and Sebeok, Psycholinguistics, 1954, Baltimore, pp. 96-101.
- MacLay, H. and Osgood, Ch. Hesitation phenomena in spontaneous English speech. - Word, 1956, vol. 15, pp. 19-44.
- Mercer, N.M. Frequency and availability in the encoding of spontaneous speech. - Language and Speech, 1976, vol. 19, pp. 129-143.
- Suci, C.J. The validity of pause as an index of units in language. - Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 1967, vol. 6, pp. 26-32.
- Tannenbaum, P.H. et al. Hesitation phenomena and related encoding characteristics in speech and typewriting. - Language and Speech, 1967, vol. 10, pp. 203-205.
- Trager, G.L. and Smith, H.L. An Outline of English structure. 1957, Oklahoma: Norman.
- Warner, R.M. Periodic rhythms in conversational speech. - Language and Speech, 1979, vol. 22, pp. 381-389.

SOME CONTROVERSIAL VIEWS IN THE FIELD OF
ENGLISH LANGUAGE TEACHING
(with particular reference to the "British heresy")

O. Mutt
Tartu State University

In addition to a marked growth in the number of both native and non-native speakers of English since the Second World War, there have been several other major developments affecting the conditions in which the English language is being taught in the world at the present time. The changed situation in English language teaching (ELT) today as compared with a generation ago is due largely to (1) the emergence of several acknowledged forms of English for teaching purposes, and (2) the realization that the English language is no longer the cultural possession of native users alone.

Until the middle of this century it was customary for only that variety of the language known as Standard British English to be taught at schools and universities in non-English-speaking countries. Today American English is widely taught as a foreign language and Australian English is coming to be increasingly taught in Southeast Asia and the western Pacific area. In the mother country Great Britain, too, a more tolerant attitude to regional and social varieties of English is making itself felt. In the USA Black English, i. e. the dialect spoken by a large section of working-class American blacks, has recently come to be recognized as a pedagogical alternative.

The postwar period has seen a large number of former British colonies attain independence. In many parts of Africa, in the Indian subcontinent and the Caribbean region, English has remained if not the universally used language, then, at least, the language of administration and advanced education, i. e. what is known as a second language (L_2). At the same time English here has been adapted for local use, acquiring certain peculiarities of pronunciation, vocabulary and, to a lesser extent, grammar. It is the development of so-called New Englishes or Mutation Englishes in

countries like Ghana, Nigeria, Kenya, India, Jamaica, etc. that has given rise to the view that the English language no longer belongs to what are known as the traditional English-speaking countries (Britain, the USA, etc.), but that it is owned equally by large numbers of other people, often of other races, who are entitled to modify it to suit their own needs. Indeed, a kind of national pride is taken in the differences in pronunciation and word usage and these are deliberately cultivated (e. g. the 7 - 8 vowel phonemes in Ghanaian English instead of the 12 in British Received Pronunciation; the Nigerian use of globe for an electric bulb, me-and-my-darling for a sofa, of the phrase no be so meaning 'that is not true'). Deviations from accepted linguistic norms are used to stress one's ethnic identity also in the case of Black English (e. g. the uninflected plural as in five girl, absence of the copula: he here; she ill, etc.) (Spears, M.K., 1980, p. 174).

In this new situation some British ELT specialists came out in the late 1960s with the view that New Englishes should not be regarded as degenerate and rejected out of hand, that they are, in fact, not inferior to Standard British or Standard American English (Stevens, P., 1978, p. 2). The main thesis of this so-called British heresy is that mutual communicability between speakers of English as a L₂ in a given country is more important than communicability between non-native and native speakers of English. The pedagogical implication here is that the British and the Americans can advise, but not dictate in matters of linguistic usage. The non-native speakers should be allowed to agree among themselves what is best for them.

This approach was violently attacked as heretical by other language teaching specialists in Britain and particularly in America. Their argument was that "We are teaching them our language", while the heretics maintained that "We are helping them to teach their own form of our shared language" (Stevens, P., 1978, p. 3). The opponents of the British heresy are vociferous in pointing out that the acceptance of New Englishes as a pedagogical target will inevitably lead to progressive deterioration of English and ultimately to loss of mutual intelligibility. English as a world language, they claim, will break up like Latin did

in the Middle Ages (Quirk, R., 1972, p. 47). In actual fact, although some of the New Englishes have indeed drifted rather far from standard British or American usage, the advantages of being able to communicate on an international scale by means of English are so obvious that they act as a restraint on too drastic a differentiation.

It is against this background of changed circumstances and dissension among ELT specialists that a certain pattern of the organization and strategy of ELT by British and American textbook writers and course designers is taking shape. Basic and applied research in the field of ELT appears to be moving in three main directions: the teaching of the language (1) as a mother tongue in the traditional English-speaking countries, (2) as a second language in countries which have been or still are under the political and economic hegemony of Britain or the USA, and (3) as a foreign language in non-English-speaking countries.

If the teaching of English as a mother tongue is obviously a concern of the British and Americans themselves, the teaching of English as a second or a foreign language is of importance to educationalists elsewhere. In recent years one has come to hear more and more of the inter/intra distinction in ELT, i. e. the teaching of English for international or intranational purposes (Strevens, P., 1978). More specifically, a distinction is being made between the needs of such countries for whom English serves as a means of communicating with other nations (English as a foreign language, link language, tool language, etc.) and of those countries where English is a means of communication between various sections of the population with different mother tongues (English as a L_2 , associate official language, subsidiary or auxiliary language, alternative language).

The different status and teaching aims of English call for differences in the selection of material and the teaching methods used in the individual countries concerned. (Hardin, G., 1979, p. 1). In the case of the inter-countries the objective is a more-or-less close approximation to native-speaker English. Where intra-forms of English are used, native speakers will not be so much direct teachers of the language as higher level specialists in applied lin-

guistics (methodology), helping those countries to handle for themselves the subtle and complex problems the new attitudes will create.

In the USSR English is taught as a foreign language, i. e. as an inter-form, and the ultimate educational target is near-native proficiency. The generally accepted pedagogical model has been Standard British English with its pronunciation standard known as Received Pronunciation (RP). In the changing world situation as far as English is concerned, however, other acknowledged regional varieties of English should be taken into account at least at the advanced level of instruction.

Because of the numerous differences between the principal varieties of English it has been suggested that a synthetic (artificial) compromise standard of the language might be worked out which would have a compromise vocabulary, spelling and grammar. The setting up of an international body to supervise the elaboration of a neutral international form of English for teaching at the elementary stage was proposed already more than twenty years ago (see e.g. Christophersen, 1960; Mutt, O., 1975, pp. 19-20). Despite some initial enthusiasm this commendable undertaking soon petered out. It is therefore a welcome development that the idea has now been revived and there is talk again of the urgent need for a nuclear or core English for teaching purposes that would be neither British nor American, etc., but would consist of a restricted sub-set of English based on certain deliberate, rationally-motivated simplifications in grammar and lexis (Strevens, P., 1978, p. 4). This question was discussed, for instance, at a conference in Hawaii in April 1978 devoted to the teaching of English in Asia, the Far East and the Pacific Basin (attended by many eminent authorities on English and ELT, including C. Candlin, J. Pride, R. Quirk, P. Strevens and others).

Any experienced teacher will be aware that English as a foreign language could be made easier if some superfluous items of the traditional course were jettisoned from the learner's load and the teacher's repertoire. Two general areas immediately suggest themselves where simplification could be easily achieved. These are (1) the area of Anglo-

American divergences (e. g. bringing the conjugation of have meaning possession into line with the overwhelming majority of verbs by conjugating it with the auxiliary do; not insisting on the difference between may-can, shall-will; getting rid of some annoying variation in spelling, pronunciation, prepositional usage) and (2) those cases where there is hesitation in usage even among educated native speakers (some difficulties in subject-predicate agreement, e. g. Perhaps you or your friend know(s) the answer; certain patterns of verb usage, etc.; see also Pearce, B., 1968).

The elaboration of an internationally agreed compromise form of the language recommended for teaching to foreigners would not bring about a deterioration of teaching standards nor would it be an updated equivalent of the primitive substitute for English - Basic English that C.K. Ogden and I.A. Richards produced in the 1920s. A carefully worked out internationally acceptable core of English would be a significant contribution to lightening the load of the foreigner who struggles to master the English language with its many complexities and exasperating inconsistencies.

REFERENCES

- Christophersen, P. Towards a Standard of International English. - English Language Teaching, 1960, vol. XIV, No. 3, pp. 127-138.
- Hardin, G.C. English as a Language of International Communication: a Few Implications from a National Point of View. - English Language Teaching, 1979, vol. XXXIV, No. 1, pp. 1-4.
- Mutt, O. Ten Facets of English. Ten Selected Lectures on the English Language. Second edition. Tartu, 1975.
- Pearce, B. Some Non-Rules. - English Language Teaching, 1968, vol. XXII, No. 2, pp. 137-139.
- Quirk, R. The English Language and Images of Matter. - London: Oxford University Press, 1972.
- Spears, M.K. Black English. - In: The State of the Language. Edited by L. Michaels and C. Ricks. - Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1980, pp. 169-179.

Strevens, P. English for International and Intranational
Purposes: a Shift in Linguistic Perspectives. Preprint
of a paper submitted to the Journal of Indian Applied
Linguistics, 1978.

TESTIDE KASUTAMISEST KEELEÕPPIJA VIGADE UURIMISEL SOOMES

A. Pikver

Tallinna Pedagoogiline Instituut

Olgugi, et keelte rakendusliku kontrastiivuurimisega tegeleb rida õppejõude nii TRÜ kui ka TPedI inglise filoloogia kateedrites, puudub seni Bestis koordineeritult tegutsev uurimisrühm, millel oleks ühtlustatud teoreetiline lähtekoht ja metoodika ning materiaalne baas. Teatavasti on praeguseks selliseid uurimisrühmi loodud küllaltki palju. Lootuses, et nende kogemused aitavad meid tulevikus oma uurimisprojekti elluviimisel, on Bestis tutvustatud nii mõnegi sellise uurimisrühma tegevust (vt. Mutt, O., 1973, Liiv, H., 1980).

Erilist huvi pakuvad eestlasest võõrkeeleõpetajale Soomes tehtavad kontrastiivuuringud. 1974. aastal läks seal käiku kaks soome ja inglise keele kõrvutatava uurimise projekti: Jyväskyläs ülikooli inglise keele osakonna kontrastiivne projekt ja Åbo akadeemia inglise keele osakonna vigade analüüsi projekt; mõlemaid uurimisrühmi toetab rahaliselt Soome akadeemia. Jyväskyläs rühma tegevust on meie kirjanduses tutvustanud selle projekti juhid ise /Sajavaara, K., Lehtonen, J., 1977/. Vähem teatud on meil Turu linna rootsikeelse ülikooli (Åbo Akademi) juures tegutseva rühma töö. Nii Jyväskyläs kui ka Åbo uurimisprojektil on oma publikatsioonide sari: "Jyväskyläs Contrastive Studies", toimetajad K. Sajavaara ja J. Lehtonen, ning "AFTIL series" (AFTIL = Arbetsgruppen för tillämpad lingvistik vid engelska institutionen vid Åbo Akademi), toimetaja R. Palmberg. Neis sariväljaannetes avaldavad oma töötulemusi ka teiste ülikoolide uurijad. Väljaannete viimased numbrid peegeldavad hästi seda rakenduskontrastivistika uurimiseesmärkide muutust, mis on aset leidnud projektide algusaastatega võrreldes. Huvidering on laienenud, haarates endasse psühho- ja sotsiolingvistik ja kommunikatsiooniteooria alasid. Nii uuritakse näiteks kontrastiivanalüüsi (KA) osa võõrkeelse lingvistilise ja kommunikatiivse käitumise hõlbustamisel /Sajavaara, K., 1977/, on arendatud edasi võõrkeele õppuri lingvistilise repertuaari (s. o.

keelevormide kogum, mida pidevalt kasutatakse sotsiaalses interaktsioonis) mõistet /Chesterman, A., 1977/. Endiselt on tugevad foneetikauuringud.

Kui rääkida KA liigendusest teoreetiliseks ennustavaks analüüsiks (nn. KA a priori) ja selgitavaks vigade analüüsiks (KA a posteriori), siis Jyväskylä rühm esindab rohkem esimest lähenemissuunda, Åbo uurijad teist. Vigade analüüsi programmi raamides on kõrvutatud soomlaste ja rootslaste ning soome-rootsi bilingvistide ingliskeelses kõnes esinevaid vigu häälduses, sõnavaras ja grammatilistes struktuurides, on tuntud huvi erineva emakeelega isikute võõrkeeleõppimise strateegiate vastu /Ringbom, H., 1977; Sjöholm, K., 1979, Sjöholm, M., 1979/.

Vigade analüüs toimub testide põhjal. Alljärgnevalt lühidalt suuremast testide seeriast, mis viidi läbi Åbo ja Jyväskylä uurijate koostööna 1977 - 1978. a. uurimaks eri lähtekeelega isikute ingliskeelses kõnes esinevaid vigu. Kokku uuriti 98 inglise keelt õppivat üliõpilast 3 linnast, kusjuures Kuopio rühma moodustasid soome keele kõnelejad, Vaasa rühma Soome rootslased ning Stokholmi rühma rootslased. Testide seeriasse kuulus osaline etteütlus (üliõpilased said kirjaliku testi, milles esinevad lüngad tuli täita pärast kahekordset täieliku teksti kuulamist magnetlindilt), teksti lugemine (340 sõna sisaldav tekst loeti magnetlindile) ja pildiseeria sisu jutustamine.

Esimese testi eesmärk oli uurida 3 grupi vahel valitsevaid erinevusi ingliskeelse teksti audeerimises. Tulemusi analüüsiti kirja pildi põhjal, sealjuures tehti vahet sõnade õigekirja moonutuste (mida ei loetud vigadeks) ja valesti tajutud sõnade vahel. Kõrvutades abisõnades ja täistähenduslikes sõnades tehtud vigu, selgub, et erilist raskust pakub selliste lauseosade mõistmine, kus sõnaderühma põhisõna fonotaktiline struktuur erineb õppuri emakeeles domineerivast sõna fonotaktilisest struktuurist /Ringbom, H., 1979, On the comprehension..., lk. 29/. Rõhutatakse, et sõnauhendi põhisõna valestimõistmine tihti peegeldub abisõnade mittemõistmises.

Teise ja kolmanda testi põhjal analüüsiti pause ning lugemise ja vaba kõne kiirust /Lehtonen, J., 1979/. Uuritava 3 grupi üliõpilaste kõne ja lugemise lindistusi võrreldi briti ja ameerika inglaste samade andmetega. Kõige aeglasemalt lu-

gesid ja kõnelesid soomlased, kõige kiiremad olid ameeriklased. Lugemiskiirus oli alati suurem, kui vaba kõne kiirus, seda ka inglaste juures. Interferentsi selgitamiseks arvutati üliõpilaste kõnekiirus (hääldatud silpide ja sõnade arv 1 minuti kõne vältel) ning artikulatsioonikiirus (silpide ja sõnade hulk 1-minutilises kõnes, millest on välja arvatud üle 0,2 sek. kestvad pausid) nii emakeeles kui ka võõrkeeles. Soome rühma suhteline aeglus kõnes ja artikuleerimisel annab tunnistust lähtekeele ilmest interferentsist. Soome hääldussüsteemi iseärasused (rõhuta silpide minimaalne foneetiline reduktsioon ja kõnevoolu selge liigendus üksikvormideks) kanduvad üle soomlaste võõrkeelsesesse kõnesse. Seega lähtekeele interferents oli eriti tajutav soome üliõpilaste juures, tingituna soome keele tüpoloogilisest iseärasustest ja vähemmärgatav rootslaste juures järgi samal põhjusel.

Nagu võib eeldada, oli pauside arv märgatavalt suurem vabas kõnes kui lugemisel. Lugemispauside arvus erilist erinevust soomlaste, rootslaste ja inglaste vahel ei täheldatud. Vaba kõne pauside analüüsis kõige suuremat erinevust eri rühmade esindajate vahel täheldati jutustamise koguaajast pausideks kuluvas osas võrrelduna kõneks kuluva ajaga. Soomlastel pausid moodustasid 56 %, Soome rootslastel 50 %, rootslastel 48 % ning inglastel 40 % jutustamise koguaajast. Sealjuures soomlased asetasiid tihti pausid lause struktuuri seisukohalt valesti, mida ei täheldatud rootslaste juures. Soomlaste pauside suurt koguaega seletab mõningal määral asjaolu, et soomlased tavaliselt vaikisid siis, kui teiste rühmade üliõpilased kasutasid pausitäiteks väljendeid nagu well, now, anyway, you see jms. Samuti on J. Lehtonen arvates siin üheks põhjuseks see, et soomekeelses suhtlemises on üldse tavapäraselt pikemad pausid kui paljudes teistes Euroopa keeltes.

Võrreldi ka eri rühmade suhtlemisstrateegiaid, lähtudes interlingva, s. o. keeleõppija abikeele mõistest /Palmberg, R., 1979/. Siin oli eesmärk analüüsida seaduspärasusi erineva emakeelega isikute käitumises olukordades, kus tekib vajadus suhelda mitteadekvaatses interlingvas. Kasutati kolmanda testi andmeid, mis seisnes pildiseeria sisu jutustamises. Enne jutustamist võõrkeeles võimaldati üliõpilastel lugeda kokkuvõtet piltidel kujutatust nende emakeeles, et

tagada jutustuste homogeensus pikkuses ja sisus. Pärast lugemist paluti emakeelne tekst kõrvale panna ja jutustada lugu inglise keeles, kusjuures selgitati, et tähtsam kui grammatiliselt õige kõne produtseerimine on võimalikult suure hulga teabe edastamine. Lõpetanud võõrkeelse jutustuse, pidi üliõpilane jutustama loo emakeeles, et teha kindlaks, mida ta täpselt öelda oli tahtnud.

Suhtlemisstrateegiaid analüüsiti lähtudes alljärgnevast interlingva kommunikatsioonistrateegiate klassifikatsioonist, mis suuresti toetub E. Tarone poolt pakutud strateegiate tüpoloogiale /Palmberg, R., 1979, lk. 55/:

1. Vältimisstrateegiad:

- a) teema vältimine - ei püütagi kõnelda asjadest, millega jaoks interlingvas ei leidu sõnu;
- b) sõnumi ärajätmine - lause katkestatakse, kuna ei teata mingit väljendit;
- c) sõnumi piiramine - räägitakse üldist juttu, las-kumata detailidesse.

2. Parafraseering:

- a) ligikaudse vormi kasutamine (näit. "/kru:liŋ/" "quarreling" asemel);
- b) uue vormi loomine (näit. "/krais/" "quarrel" tähenduses);
- c) ühe sõna asemel pika kirjelduse kasutamine;
- d) leksikaalne asendus (näit. "corridor" "gangway" asemel).

3. Ülekanne lähtekeelest:

- a) lähtekeele sõna kasutamine interlingvas;
- b) inglispärase sõnalõpu või hääldusega lähtekeelse sõna kasutamine;
- c) otsene tõlge lähtekeelest morfeemide kaupa (näit. "bus stop place" rootsi "bushållplats" eeskujul).

Selgus, et soomlased kasutasid vältimisstrateegiat tunduvalt rohkem kui rootslased, parafraseeringut aga tunduvalt vähem kui rootsi rühmad. Ülekanne lähtekeelest oli veidi sagedam rootslaste interlingvas. Seega soomlaste interlingvat iseloomustas püüe vältida riski teha vigu, rootslaste abikeeles mindi tihti riskile teabe huvides. Siiski on võimalik ka järeldada, et parafraseeringu suurem kasutus annab tõestust rootslaste suuremast võõrkeeleoskusest /Ringbom, H. The English of ..., 1979, lk. 80/. Kokkuvõtteks arvatakse, et

suhtlemisstrateegiate valiku määravad peamiselt isiku üldised omadused ja ta keeleoskuse tase, mitte aga lähtekeele iseärasused.

Üldine järeldus testidest on, et rootslased on eriliskorras inglise keele õppimisel võrreldes soomlastega, tänu lähtekeele tüpoloogilistele iseärasustele. Soome keele sõnad erinevad tunduvalt germaani keelte sõnadest nii oma kindla rõhu kui ka semantilise informatsiooni rikkuse poolest. Rootslaste keeleline ettevalmistus oma emakeele näol hõlbustab inglise keele omandamist, soomlastel on olukord vastupidine.

Kasutatud kirjandus

Chesterman, A. Error Analysis and the Learner's Linguistic Repertoire. - Contrastive Papers. Jyväskylä Contrastive Studies 4, Jyväskylä, 1977, lk. 45-58.

Lehtonen, J. Speech Rate and Pauses in the English of Finns, Swedish-speaking Finns, and Swedes. - Perception and Production of English: Papers on Interlanguage (=PPEPI), AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 35-51.

Liiv, H. On Contrastive Studies - Учен. зап. Тартуск. ун-та, БМН. 539. Methodica IX, Tartu, 1980, lk. 96-100.

Mutt, O. Mõnest uuest uurimusest võrreldes sõnade hõlpsustava õpetamise valdkonnas. - Methodica II, Tartu 1973, lk. 208-209.

Palmberg, R. Investigating Communication Strategies. - PPEPI, AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 53-75.

Ringbom, H. Spelling Errors and Foreign Language Learning Strategies. - Papers from the Conference on Contrastive Linguistics and Error Analysis. Stockholm & Åbo, 7 - 8 February 1977. Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation No 19, Åbo, 1977, p. 101-111.

Ringbom, H. On the Comprehension of Function Words and Content Words in Partial Dictation. - PPEPI, AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 21-33.

Ringbom, H. The English of Finns, Swedes and Swedish Finns: Some Concluding Remarks. - PPEPI, AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 77-85.

- Sajavaara, K., Lahtonen, J. Struktuuride võrdlemisest kontrastilise tekstilingvistikani. - "Keel ja Kirjandus", 1977, nr. 6, lk. 348-351.
- Sajavaara, K. Contrastive Linguistics Past and Present and a Communicative Approach. - Contrastive Papers. Jyväskylä Contrastive Studies 4, Jyväskylä, 1977, p. 9-30.
- Sjöholm, K. Do Finns and Swedish - Speaking Finns Use Different Strategies in the Learning of English as a Foreign Language? - PPEPI, AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 89-119.
- Sjöholm, M. Partial Dictation as a Testing Device: An Analysis with Special Reference to the Achievement Made by Swedish- and Finnish-speaking Applicants for English, 1975. - PPEPI, AFTIL, vol. 6, Åbo, 1979, p. 123-166.

ON THE USE OF TESTS IN ERROR ANALYSIS IN FINLAND

A. Pikver

S u m m a r y

The article gives a brief survey of the work of Finnish-English Contrastive Project at the Department of English of the University of Jyväskylä and the Error Analysis Project at Åbo Akademi. In 1977, a test battery comprising partial dictation, text reading and story telling was constructed in co-operation between the two groups. The tests were administered to Finnish, Finland-Swedish, and Swedish learners of English. The results of the tests are reviewed briefly.

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ ПОДЪЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ

Э. Рахи

Тартуский государственный университет

I. Материал и цели исследования

Основной задачей курса по иностранному языку в неязыковом вузе является обучение студентов чтению специальной литературы на иностранном языке. В связи с этим изучение стиля научной речи имеет большое теоретическое и практическое значение в методике преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, в частности, для отбора материала при составлении учебников и учебных пособий.

В данной работе делается попытка при помощи статистического анализа характеризовать некоторые специфические черты стиля научной речи, связанные с употреблением разных видо-временных форм глагола в английском подъязыке медицины.

Из многообразия жанров научной речи был выбран жанр современной журнальной статьи как самой распространенной формы научной коммуникации в настоящее время (Васильев Ю.А., 1977, с. 51).

Чтобы выявить закономерности и возможные расхождения употребления видо-временных форм глагола в американском и британском вариантах подъязыка медицины, был взят материал из американских и английских медицинских журналов 70-х годов (50% и 50%). Рассматривалось употребление видо-временных форм глагола в десяти разных областях медицины: I - физиология, II - анатомия, III - гистология, IV - внутренние болезни, V - акушерство и гинекология, VI - гигиена, VII - психиатрия, VIII - хирургия, IX - микробиология, X - фармакология.*

Из всего собранного нами материала (тотальный объем выборки - 10000 употреблений форм глагола, который был разбит на 10 подвыборок по 1000 форм глагола - из них 500 из американских и 500 из британских журналов - по разным областям медицины; по 100 форм глагола из каждой статьи) в данной статье рассматриваются лишь видо-временные формы глагола, которые составляют 61% (6126 форм) от всего материала.

Все числовые данные употребления разных видо-временных

* В таблицах разные области медицины обозначены соответствующими римскими цифрами.

форм снабжены следующими статистическими оценками: абсолютная (m), средняя (\bar{m}), относительная ($p\%$) и средняя относительная ($\bar{p}\%$) частоты, стандартное отклонение (σ), коэффициент вариации (v). Статистическая однородность статистического ряда определялась с помощью критерия "хи-квадрат" (χ^2), причем существенная неоднородность обозначается в таблицах звездочкой. (Подробнее о вычислениях мер рассеивания и однородности см. Пустыльник Е.И., 1968; Tuldava, J., 1970).

2. Анализ употребления разных видо-временных форм глагола

В нашем материале журнальных статей подъязыка медицины наиболее частыми видо-временными формами являются неперфектные формы неопределенного вида (Indefinite Forms)^{жж}, составляя 92,6% (5675 форм) от общего числа видо-временных форм. Перфектные формы неопределенного вида (Perfect Non-Continuous Forms) составляют 6,9% (421 форма); неперфектные формы определенного вида (Continuous Forms) — лишь 0,5% (27 форм). Перфектные формы определенного вида (Perfect Continuous Forms) встречаются крайне редко (3 формы). Аналогично употребление этих групп видо-временных форм глагола и в подъязках физики и математики, где Indefinite Forms встречаются еще чаще: 99,2% в подъязке математики и 94,6% в подъязке физики (см. Борисова Л.Н., Кованова Т.Э., 1972, с. 59–61).

В нашем материале не было существенных расхождений между американским (AmE) и британским (BrE) вариантами подъязыка медицины в употреблении Indefinite Forms (доверительные границы: AmE: 88,5...96,5%; BrE: 88,7...96,9%). В различных отраслях медицины не наблюдалось существенных расхождений в употреблении Indefinite Forms ни в AmE, ни в BrE, что было доказано критерием "хи-квадрат" (см. табл. 1). Употребительность Indefinite Forms в разрезе рассмотренных десяти отраслей медицины можно считать достаточно стабильной, судя по значениям коэффициента вариации (AmE: $v = 6,0\%$, BrE: $v = 6,2\%$).

Не наблюдалось существенных расхождений и в употреблении Perfect Non-Continuous Forms (см. табл. 2) в AmE и BrE (доверительные границы: AmE: 5,3...8,5%; BrE: 5,3...8,3%). Распределение Perfect Non-Continuous Forms не совсем

^{жж} Далее в тексте будут употреблены термины, данные в скобках.

стабильно как в АмЕ, так и в ВгЕ (коэффициенты вариации: АмЕ: $v = 32,4\%$; ВгЕ: $v = 30,5\%$).

Далее было рассмотрено употребление настоящего, прошедшего и будущего времен. В подавляющем большинстве случаев глагол употребляется в прошедшем (51,7%) и настоящем (46,9%) времени, и лишь в 1,4% случаев в будущем времени (см. табл. 4 и 3).

По данным Т.С. Тетериной (1970, с. 94-106), употребление настоящего и прошедшего времени в художественной прозе (авторская речь 8 авторов) резко отличается от употребления в научном языке (шесть разных отраслей науки - физика, химия, биология, самолетостроение, медицина, сельское хозяйство; всего 80.000 словоупотреблений): в стиле художественной прозы в среднем 87% (79-95%) из всех видо-временных форм глагола употребляются в прошедшем времени, а в научной прозе в среднем 81,0% (67-95%) видо-временных форм глагола в настоящем времени. Но в нашем материале такого преобладания настоящего времени не наблюдалось. Даже наоборот, прошедшее время употребляется немного чаще, чем настоящее время. Это, вероятно, можно объяснить характером выбранного материала. Действительно, научно-теоретические работы содержат обобщения теоретических исследований, изложения закономерностей объектов, разработки научных гипотез, теорий и т. д. и вполне естественно, что ученый выбирает настоящее время для выражения этих обобщений, в то время как писатель, который главным образом повествует, употребляет прошедшее время. Но наш материал был полностью взят из медицинских журналов, где теоретических статей было относительно мало и преобладали научно-методические статьи, в которых излагались методика и результаты проведения исследований, экспериментов, измерений, чем и можно объяснить такую высокую относительную частотность употребления прошедшего времени. Это хорошо видно, если сравнить употребление настоящего и прошедшего времени в двух разных областях медицины: гистология (III отрасль) - настоящее время 79,5%, прошедшее время 20,5%; внутренние болезни (IV отрасль) - настоящее время 27%, прошедшее время 73%. В первом случае доминируют теоретические статьи, во втором случае - анализ историй болезней и описание симптомов и лечения пациентов.

Хотя по средним относительным частотам употребления настоящего времени в АмЕ (52,2%) и в ВгЕ (41,6%) можно было бы предполагать, что в АмЕ настоящее время употребляется чаще,

все же судя по большому рассеиванию частот в отдельных подвыборках (судя по значениям коэффициентов вариации - 29,1% и 45,7% соответственно) нельзя определенно высказаться о существенном различии между AmE и BrE в употреблении настоящего времени (см. табл. 3), так как доверительные границы покрываются (AmE: 41,3...63,1%; BrE: 28,0...55,2). Аналогичные выводы можно сделать и об употреблении прошедшего времени в разных отраслях медицины в AmE и BrE (см. табл. 4).

3. Выводы

1. Наиболее частотными видо-временными формами в журнальных статьях подъязыка медицины являются неперфектные формы неопределенного вида (Indefinite Forms) (92,6%) и перфектные формы неопределенного вида (Perfect Non-Continuous Forms) (6,9%). Эти две группы составляют 99,5% из всех употребленных видо-временных форм глагола.

2. В журнальных статьях подъязыка медицины не наблюдалось существенных расхождений между американским (AmE) и британским (BrE) вариантами английского языка в употреблении разных видо-временных форм глагола.

3. Относительно стабильно употребляются во всех исследуемых текстах десяти областей медицины неперфектные формы неопределенного вида (Indefinite Forms). Употребительность перфектных форм неопределенного вида (Perfect Non-Continuous Forms) в разных отраслях медицины в количественном отношении неустойчива.

4. По сравнению с другими подъязками науки, в нашем материале не наблюдалось преобладания настоящего времени, а прошедшее время употреблялось несколько чаще (прошедшее время в среднем 51,7%; настоящее время в среднем 46,9%). Это объясняется характером избранного материала, в котором доминируют не научно-теоретические, а научно-методические статьи.

ЛИТЕРАТУРА

Борисова Л.Н., Кованова Т.Ф. Об отборе английских глагольных форм для студентов-физиков и математиков. - Вестник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я.І.Леніна, Серыя ІУ, № 2, Минск, 1972.

Васильев Ю.А. Некоторые вопросы языково-стилистического анализа практических форм научной речи (на материале современной научно-технической статьи). - В кн.: Язык и

стиль научной литературы. 1977.

Пустыльник Е.И. Статистические методы анализа и обработки наблюдений. М., 1968.

Тетерина Т.С. О функционировании видо-временных форм глагола в английской художественной и научной речи. - В кн.: Исследования по стилистике, выпуск 2. Пермь, 1970. (Учен. зап. Пермского гос. ун-та им. А. М. Горького, № 214).

Tuldava, J. Statistilised testid keeleteaduses. - Linguistica, II. Tartu, 1970.

Таблица 1

Частота употребления Indefinite Forma в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	n	v(%)	χ^2
AmE	n*	313	288	315	322	320	277	315	338	282	289	3059	306	-	-	-
	m	290	263	297	300	302	259	281	300	268	268	2828	283	-	-	9,24
	p%	92,7	91,3	94,3	93,2	94,4	93,5	89,2	88,8	95,0	92,7	-	92,5	5,6	6,0	-
BrE	n*	306	283	289	322	338	314	307	292	317	299	3067	307	-	-	-
	m	283	267	269	308	310	300	271	267	298	274	2847	285	-	-	9,72
	p%	92,5	94,3	93,1	95,7	91,7	95,5	88,3	91,4	94,0	91,6	-	92,8	5,8	6,2	-
Всего	n*	619	571	604	644	658	591	622	630	599	588	6126	613	-	-	-
	m	573	530	566	608	612	559	552	567	566	542	5675	568	-	-	10,6
	p%	92,6	92,8	93,7	94,4	93,0	94,6	88,8	90,0	94,5	92,2	-	92,6	4,3	4,6	-

* Всего видо-временных форм глагола в подвыборках.

Таблица 2

Частота употребления Perfect Non-Continuous Forma в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	n	v(%)
AmE	m	19	23	18	22	17	16	28	36	12	20	211	21	-	-
	p%	6,1	8,0	5,7	6,8	5,3	5,8	8,9	10,7	4,3	6,9	-	6,9	2,2	32,4
BrE	m	20	16	20	13	26	14	34	24	18	25	210	21	-	-
	p%	6,5	5,7	6,9	4,0	7,7	4,5	11,1	8,2	5,7	8,4	-	6,8	2,1	30,5
Всего	m	39	39	38	35	43	30	62	60	30	45	421	42	-	-
	p%	6,3	6,8	6,3	5,4	6,5	5,1	10,0	9,5	5,0	7,7	-	6,8	1,8	26,4

* Из общего числа видо-временных форм глагола в подвыборках (см. таблица 1).

Таблица 3

Частота употребления настоящего времени в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	n	v(%)
AmE	n	131	208	230	97	121	189	174	192	97	157	1596	160	-	-
	p%	41,9	72,2	73,0	30,1	37,8	68,2	55,2	56,8	34,4	54,3	-	52,2	15,2	29,1
BrE	n	103	86	238	76	98	117	157	223	94	84	1276	128	-	-
	p%	33,7	30,4	82,4	23,6	29,0	37,3	51,1	76,4	29,7	28,1	-	41,6	19,0	45,7
Всего	n	234	294	468	173	219	306	331	415	191	241	2872	287	-	-
	p%	37,8	51,5	77,5	26,9	33,3	51,8	53,2	65,9	31,9	41,0	-	46,9	15,7	33,5

* Из общего числа видо-временных форм глагола в подвыборках (см. таблица I).

Таблица 4

Частота употребления прошедшего времени в подвыборках

Подвыборки		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Всего	Средн.	n	v(%)
AmE	n	180	77	79	223	195	76	138	143	183	123	1417	142	-	-
	p%	57,5	26,7	25,1	69,3	60,9	27,4	43,8	42,3	64,9	42,6	-	46,3	17,4	37,5
BrE	n	201	197	42	243	239	189	147	58	223	214	1753	175	-	-
	p%	65,7	69,6	14,5	75,5	70,7	60,2	47,9	19,9	70,3	71,6	-	57,2	22,9	40,1
Всего	n	381	274	121	466	434	265	285	201	406	337	3170	317	-	-
	p%	61,6	48,0	20,0	72,4	66,0	44,8	45,8	31,9	67,8	57,3	-	51,7	17,7	34,2

* Из общего числа видо-временных форм глагола в подвыборках (см. таблица I).

ОБ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Э. Сау

Эстонская сельскохозяйственная академия

Вопросы обучения чтению изучались многими методистами: Т.Л. Вайсбурд (1969), И.М. Берман (1970), О.Д. Кузьменко и Г.В. Рогова (1970). Е.И. Пассов (1977) и др.

В литературе большое внимание уделяется видам чтения, которые подразделяются по темпу, способу, месту проведения, по характеру деятельности преподавателя и характеру восприятия, по учебным характеристикам и т. д. Виды чтения можно классифицировать на основе психологических (аналитическое-синтетическое, импрессивное-экспрессивное), методических (подготовленное-неподготовленное, интенсивное - экстенсивное, основное - вспомогательное, переводное - беспереvodное, контролируемое - самостоятельное, вслух - про себя, со словарем - без словаря) и педагогических факторов (аудиторное - домашнее, индивидуальное - групповое) и на основе цели проведения (чтение для получения информации, критическое - удовлетворительное). Ниже рассматриваются те виды, которые являются самыми основными при обучении чтению, поскольку между видами чтения существует большая взаимосвязь.

В Эстонской сельскохозяйственной академии (ЭСХА) процесс обучения чтению разделяется на учебное и собственно чтение. Эти термины ввели в методику О.Д. Кузьменко, Г. В. Рогова. Учебное чтение - организованная форма обучения чтению для развития навыков к собственно чтению. О.Д. Кузьменко и Г.В. Рогова (1970, с. 27) дефинируют собственно чтение как результат сформированности составляющих процесс чтения. Последнее включает действия по соотношению графической системы со звуковой, действия по выделению логического субъекта и предиката высказывания, действия по соединению результатов этого чтения в единое целое, которое передает основное содержание текста. Собственно чтение можно назвать и умением читать.

Учебное чтение включает психологические, методические и педагогические факторы процесса обучения чтению. В ЭСХА обучение чтению начинается с аналитического чтения вслух. Затем переходят на синтетическое чтение про себя. На начальном этапе обучения у нас часто используется чтение вслух для тренировки произношения, интонации и экспрессивных целей. На прод-

винутом и завершающем этапах преобладает чтение про себя, но иногда используется и чтение вслух для понимания и закрепления уже проработанных выражений и языкового материала. Нельзя согласиться с Е.И. Пассовым (1977, с. 191), который считает, что на продвинутом и завершающем этапах чтение вслух вообще неуместно, поскольку отнимает массу времени и тормозит становление механизмов чтения. Иногда даже на старших курсах надо использовать чтение вслух.

На всех этапах обучения учебный материал включает повторную и основную части. На первом курсе самым важным является анализ словосочетаний, раскрытие значений широкоиспользуемой идиоматики и грамматических единиц. Аналитическое чтение включает перевод сложных предложений и выражений для усвоения лексики и идиоматики. Перевод является важным средством для обучения пониманию прочитанного. Традиционный подход к проблеме перевода рассматривал перевод как основной путь к пониманию, но в последнее время появились и другие мнения. Так, М.А. Цвиллинг (1978, с. 32) пишет: "Если придерживаться точки зрения современной науки о языке и мышлении, то мнение о возможности беспереводного понимания иноязычного текста при его чтении до достаточно полного усвоения самого языка приходится отбросить, поскольку мышление вообще и отражение внеязыковой действительности в частности опосредовано языком в принципе". Далее он отмечает, что перевод на родной язык проявляется только на лексическом уровне и текст остается непонятным. Возникает противоречие: для того, чтобы понять текст, надо его перевести, но для того, чтобы его перевести, его надо понять. М.Л. Вайсбурд (1969, с. 5-13) предлагает использовать при обучении чтению аналитическое (переводное) и синтетическое (беспереводное) чтение. Многие методисты придерживаются точки зрения И.М. Бермана (1970, с. 85): "... перевод становится возможным только тогда, когда иностранный текст понят. Как учебный прием перевод является наиболее действенным и наиболее эффективным средством раскрытия значения (семантизации) новой лексики и грамматических явлений в процессе их объяснения".

Наш опыт показывает, что перевод имеет определенное место при обучении чтению, особенно на начальном этапе. Тексты для начального обучения не должны содержать узкоспециальной лексики, которой студенты не знают даже на родном языке; необходима широкоиспользуемая лексика по данной специаль-

ности: тогда вопроса о понимании текста и не возникнет. Студентам следует объяснить, а иногда и перевести общие научные единицы и некоторые грамматические конструкции. Тексты продвинутого этапа могут уже включать специальную лексику, а тексты завершающего этапа - специальную терминологию, поскольку к этому времени студенты уже подготовлены. Начальный этап должен включать перевод не только для усвоения лексики, но и для точного понимания содержания текста. Следует согласиться с Э. Хандрихом (1976, с. 437), что "надо вернуться, надо обязательно вернуться к переводу с иностранного языка на родной, и особенно с родного на иностранный ...".

В ЭСХА на продвинутом и завершающем этапах обучения перевод не является ни самоцелью, ни главным средством усвоения языка, он лишь способствует развитию навыков понимания прочитанного текста. Использование перевода развивает умение самостоятельно работать над текстом на иностранном языке. Перевод способствует также развитию навыков догадывания незнакомых слов из контекста. При этом, конечно, самое главное - характер текста. Ф. Деннингхауз (1966, с. 13) отмечает, что значение контекста как средства объяснения зависит прежде всего от количества содержащихся в нем определений. С увеличением количества определений в контексте облегчается понимание значения новых, незнакомых слов. К сожалению, не все тексты построены на основе этого принципа и поэтому некоторые предложения и абзацы все же требуют перевода и на позднем этапе обучения.

Учебное чтение приводит нас к собственно информативному, синтетическому чтению, которое проводится на завершающем этапе обучения. При учебном чтении мы развивали мыслительную направленность, догадку по словообразовательным элементам для обучения способам извлечения информации из научного текста. Целью учебного чтения является развитие навыков к собственно чтению. Это в свою очередь способствует совершенствованию навыков аннотирования и реферирования специального научного текста, что имеет немаловажное значение, т. к. в ЭСХА по многим специальностям дипломные работы студентов должны включать резюме на иностранном языке. На наш взгляд, неправильно выдвигать две задачи при обучении чтению: свободное чтение и понимание несложных текстов без словаря, а более сложных - со словарем (напр., Шубин П., 1963, с. 123; то же в учебных программах). Здесь прав Е.И. Пассов (1977, с. 185), который

говорит, что "... это не две задачи, а два уровня выполнения одной и той же задачи. Есть одно чтение, следовательно, и задача должна быть поставлена одна: развить у учащихся умение читать". Чтение без словаря или со словарем зависит от сложности текста и уровня знаний студентов (даже от общеобразовательного уровня), но последнее в свою очередь зависит от количества уроков, выделенных для иностранного языка, и от многих других причин.

Синтетическое чтение - это непосредственное понимание прочитанного текста, извлечение информации из научного текста, которое способствует развитию речевых навыков, поскольку при синтетическом чтении явления часто повторяются, а потому и усваиваются произвольно. Такое произвольное усвоение обеспечивается также и сосредоточением внимания студента на содержании текста. Поэтому при синтетическом чтении главное внимание уделяется построению текстов, которые включают 5 - 7% новой лексики. Развитие умения понимать новую лексику по контексту - самая важная задача обучения синтетическому чтению. Основная лексика текстов для синтетического чтения должна быть хорошо знакома студентам, а незнакомую можно часто отгадать по контексту и по словообразовательным элементам. И.М. Берман (1970, с. 206) считает, что каждый параграф учебника должен представлять два взаимосвязанных по языковому материалу, но разных по содержанию текста: для аналитического и для синтетического чтения. Первый текст, по его мнению, служит для закрепления знания новых языковых явлений и развития первичных умений и навыков в процессе аналитического чтения. Другой текст построен на том же языковом материале и предназначен для непосредственного восприятия содержания. При таком построении учебников с самого начала обучения чтению можно легко перейти от аналитического чтения к синтетическому. При этом преподаватель может и выбрать вид чтения, например, в случае очень слабой группы можно использовать только аналитическое чтение, пока у студентов разовьются навыки синтетического чтения.

Синтетическое чтение можно разделить на подробное и просмотровое понимание специального текста. Выбранный вид чтения зависит от цели и характера текста. В обоих случаях целью обучения чтению является извлечение специальной информации из научного текста. Если в начале обучения чтению основным является интенсивное чтение с проведением точного языкового

анализа, то на продвинутом и завершающем этапах обучения преобладает экстенсивное чтение, направленное на понимание целого текста. У нас созданы некоторые пособия для чтения по сельскохозяйственным специальностям. Тексты этих пособий предназначены для развития навыков извлечения информативного содержания из текста и для поискового чтения. Просмотровое чтение проводится с фиксацией времени. И.З.Новоселова (1978, с. 4) считает за объем прочитанного (просмотренного) материала на завершающем этапе - 90-100 слов в минуту. Конечно, объемом материала зависит от уровня знаний группы. В то же время тексты должны быть целостными. При выполнении этого требования учащиеся воспринимают строй каждого отдельного предложения, а также одновременно понимают и весь текст. Для преподавателя тоже лучше, если учебник включает разные по объему тексты, но целостные для извлечения научной информации в полном объеме. Тексты для просмотрового чтения содержат высказывания, понятные без предварительного чтения всего текста. Но несмотря на то, что такие тексты построены на известном языковом материале, они могут включать и новый материал.

В заключение можно сказать, что наиболее часто используется аналитическое - синтетическое, переводное - беспереvodное, подготовленное - неподготовленное чтение. В ЭСХА применяется учебное чтение вслух с полным пониманием прочитанного текста и собственно чтение про себя для получения информации с целью обучения студентов неподготовленному тихому синтетическому чтению.

ЛИТЕРАТУРА

- Берман И.М. Методика обучения английскому языку. - М.: Высшая школа, 1970.
- Вайсбурд М.Л. Синтетическое чтение на английском языке в У-УИИ классах средней школы. - М.: Просвещение, 1969.
- Деннингхауз Ф. Проблемы одноязычной семантизации. - Иностранные языки в школе, 1966, № 3, с. 13-16.
- Кузьменко О.Д. и Рогова Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы. - Иностранные языки в школе, 1970, № 5, с. 22-31.
- Новоселова И.З., Кедрова М.О., Ленская И.С. и Маслова Г. В. Книга для чтения к учебнику английского языка для сельскохозяйственных и лесотехнических вузов. Под ред. И.З. Новоселовой. - М.: Высшая школа, 1978.

- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. - М.: Русский язык, 1977.
- Хандрих Э. Необходимо учить переводу. - В кн. Методика преподавания иностранных языков за рубежом, т. II. - М.: Прогресс, 1976, с. 434-437.
- Цвиллинг М.Я. О двоякой функции родного языка при обучении чтению и переводу иноязычного текста. - В сб. Иностранный язык для научных работников. - М.: Наука, 1978, с. 30-37.
- Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языком. - М.: Государственное учебно-педагогическое изд. министерства просвещения РСФСР, 1963.

О РОЛИ ДЕТЕРМИНАТИВОВ В ПОНИМАНИИ ТЕКСТА

М. Тамм, М. Лаар

Тартуский государственный университет

Взрослый человек, специалист в своей отрасли экономики страны обращается к тексту либо с целью извлечения информации, либо для получения эстетических впечатлений от книг. В обоих случаях книги читаются, чтобы понять содержание написанного.

Понимание текста определяется Е. И. Пассовым как "сложный мыслительный процесс, основанный на знаниях и прошлом опыте, включающий, помимо мыслительных операций различного уровня, эмоциональный компонент и проявляющийся в определенных действиях реципиента" (Пассов Е.И., 1977, с. 192).

З.И. Клычникова подчеркивает, что "понимание текста может быть охарактеризовано как функция, представляющая собой отношение чтеца к тексту" (Клычникова З.И., 1973, с. 91). И действительно, читающий воссоздаёт смысл, эмоции и волевые побуждения автора текста, опираясь на свой жизненный опыт. С.К. Фоломкина распределяет задачи, которые приходится решать читающему, на три взаимосвязанные группы, соответствующие уровням переработки поступающей информации. Решение задач восприятия графических комплексов, их перекодирования и извлечения фактической информации основывается непосредственно на материале текста и находит своё выражение в полноте и точности понимания; решение задач осмысления извлеченной фактической информации отчасти выходит за пределы текстового материала как такового и проявляется в глубине понимания (Фоломкина С.К., 1979, с. 5).

По уровням переработки информации различают два вида понимания: 1) на уровне значений и 2) на уровне смысла (Пассов Е.И., 1977, с. 192).

З.И. Клычникова с методической точки зрения различает семь уровней понимания иноязычного текста: от понимания лишь отдельных слов до понимания всех трех планов информации, содержащихся в тексте, - логического, эмоционального и волевого (Клычникова З.И., 1973).

Во время работы над текстом на уровне значений читающий занят опознаванием языковых знаков и выявлением их значений в данном контексте. При полнозначимых словах самым важным

является выявление их лексического значения. Вспомогательные слова, утратившие часть своего лексического значения, значимы не столько из-за своего лексического, сколько из-за грамматического значения. Такими вспомогательными словами являются детерминативы.

Детерминативы - это немногочисленная замкнутая система функциональных слов-определителей существительного, характеризующихся своим определённым местом на левой стороне субстантивного словосочетания (Лаар М.В., 1976, с. 53).

Детерминативы - это текстовые элементы. Они являются опорами понимания лингвистического порядка. Так как детерминативы сигнализируют о субстантивной группе слов, они являются важными опорами в членении предложения на синтагмы. В случаях, когда субстантивная группа отмечена детерминативом, узнавание и определение группы не представляет особенной трудности для понимания. Трудности возникают, когда субстантивная группа представлена нулевым артиклем. В методической литературе отмечается, что формы с нулевыми признаками очень распространены в английском языке и представляют специфическую трудность при обучении чтению (Берман И.М., 1970, с. 168). По подсчётам, приведённым студентами ТГУ Х. Лезк и С. Лосси в курсовых работах, 34,36 - 44,33 % субстантивных групп выступали с нулевым артиклем. Однако необходимо сделать при этом оговорку: из групп с нулевым артиклем 40,18 - 44,3 % были собственными именами, маркированными графической формой прописной буквы.

По данным этих курсовых работ, около 80 % всех случаев субстантивных групп вводилось при помощи артиклей. На долю других детерминативов осталось около 20 % (из них 13 % были притяжательными местоимениями). Так как артикли встречаются в тексте чаще всего и являются детерминативами, почти полностью утратившими лексическое значение, появляется опасность, что при чтении текста и у других детерминативов будет признаваться лишь их грамматическое значение без учета лексического.

Детерминативы, выделяя субстантивные группы, являются одной из основ для членения предложения на члены предложения. Распределение детерминативов является также основой для актуального членения предложения, выражающего "новое" и "данное" в сообщении. Таким образом, распределение детерминативов является и признаком логического строя предложения. Одна-

ко детерминативы не являются единственной основой для актуального членения, и границы сверхфразового единства не всегда отмечены границами предложения или границами абзаца. Так, в наших подсчётах определённый артикль чаще всего встречался в обстоятельствах и в постпозиционных определениях и меньше всего в подлежащих (разница в встречаемости была статистически существенной). Однако из этого не вытекает, что подлежащие меньше всего определены. В функции подлежащего часто выступали собственные имена, признаком которых является графическая форма прописной буквы и грамматическое значение определённости которых выражается лексико-семантическими средствами. Итак, можно сказать, что распределение детерминативов является одним из признаков актуального членения предложения и сверхфразового единства, охватывающего несколько предложений. Понимание логического плана текста является пониманием на уровне смысла и производится через переход количественной оценки элементов текста в качественную характеристику текста. В.А. Кухаренко высказывает мысль о том, что "структура предложения играет существенную роль в создании и поддержании общего тона повествования и также входит в художественную систему произведения" (Кухаренко В.А., 1979, с. 58-59).

Следовательно, можно ожидать, что распределение детерминативов является признаком отличия текстов разных функциональных стилей, а также текстов разных авторов - мастеров индивидуального стиля. И действительно, по данным наших подсчётов, разница в индивидуальном предпочтении определённого артикля существеннее в работах Хемингуэя по сравнению с произведениями Голсуорси, а тексты разговорного стиля отличаются существенно от текстов научного стиля.

Таким образом, детерминативы являются опорой понимания лингвистического порядка. При понимании на уровне значений детерминативы главным образом выступают в качестве маркеров начала субстантивной группы и выражают грамматическое значение оппозиции определённости/неопределённости. Трудности понимания возникают при нулевой форме детерминатива и при детерминативах, которые не лишены лексического значения.

Распределение детерминативов также принимает участие в актуальном членении текста и тем самым в создании общего тона повествования, который реализуется в понимании на уровне смысла.

ЛИТЕРАТУРА

- Берман И.М. Методика обучения английскому языку. - М.: Высшая школа, 1970.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1973.
- Кухаренко В.А. Интерпретация текста. Л.: Просвещение, 1979.
- Лаар М.В. О лингвистическом термине "детерминатив". - *Linguistica*, VIII. Tartu, 1976, с. 49-54.
- Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977.
- Фоломкина С.К. О работе над компонентами чтения. - Иностранные языки в высшей школе, вып. 14, М.: Высшая школа, 1979, с. 4-15.

DAS KOMMUNIKATIONSPRINZIP IM GRAMMATIKUNTERRICHT

K. Uustalu

Tartuer Staatliche Universität

In einem auf die Kommunikation orientierten Fremdsprachenunterricht wird als Ziel angestrebt, daß die Lernenden sich die Sprache als Kommunikationsmittel aneignen, d.h. daß sie fähig sind, ihre Sprachkenntnisse in kommunikativen Situationen entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen anzuwenden (Enter, H., 1979, S. 176; Hildebrandt, B., 1978, S. 416; Huybrechts, I., 1979, S. 550; Uthess, H., 1980, S. 65; Wetzell, R., 1979, S. 70 u. a.). Durch diese Zielstellung gewinnt die Arbeit an der Lexik eine vorrangige Stellung, welche Tatsache aber die Notwendigkeit einer sicheren Kenntnis grammatischer Gesetzmäßigkeiten nicht ausschließt. Im Gegenteil. Dem Lernenden bereitet es gewöhnlich bei der Realisierung seiner kommunikativen Absichten Schwierigkeiten, seine Aussage richtig zu strukturieren (Häbeler, E., 1978, S. 513). Wenn die Fremdsprache als Kommunikationsmittel aber nicht korrekt genug gebraucht wird, können grammatische Fehler den sprachlichen Verkehr bedeutend erschweren oder sogar unmöglich machen (Kirschbaum, E. G., 1980, S. 210; Schröder, M., 1978, S. 112). Es entsteht nun die Frage, wie der Grammatikunterricht gestaltet werden sollte, damit das kommunikative Ziel erreicht wird. Im folgenden wird eine ganz kurze Übersicht gegeben, was sich zu den Problemen des kommunikativ orientierten Grammatikunterrichts in der Fachzeitschrift "Fremdsprachenunterricht" (Jg. 1978-1980) finden läßt.

Schon die Auswahl der zu behandelnden grammatischen Erscheinungen soll danach getroffen werden, welche Bedeutung jene für die Kommunikation haben (Enter, H., 1979, S. 176; Häbeler, E., 1978, S. 512; Kirschbaum, E. G., 1980, S. 211; Reitharek, K., 1980, S. 167). Dabei ist zu beachten, daß grammatische Strukturen stets eine Einheit von Bedeutung, Form und Funktion bilden (Günther, K., Uthess, H., 1980, S. 265).

Der Aneignungsprozeß des für die produktiven Kommunikationsleistungen wichtigen grammatischen Materials sollte aus folgenden Unterrichtsetappen bestehen: 1. Erfassen, 2. Ein-

prägen, 3. Einüben, 4. Anwendung (Festag, E., 1980, S. 336 ff.; Günther, K., Uthess, H., 1980, S. 261-262), wobei die kommunikative Zielrichtung nicht in jeder Etappe gleich stark vertreten sein kann.

Im Prozeß des Erfassens und Einprägens wird der ausgewählte grammatische Stoff dem Lernenden an Beispielen erklärt, damit er sich das Material bewußt aneignet. Es handelt sich hier um konkrete sprachliche Einheiten, die als sprachpraktischer Teil des grammatischen Stoffs angesehen werden. Der Lernende soll sie in Aussagen über konkrete Situationen verwenden. Um diese Aussagen bilden zu können, benötigt er auch Kenntnisse von den Regelmäßigkeiten sprachlicher Mittel, die den sprachtheoretischen Stoff bilden. Dazu gehören Muster, Strukturformeln, Regeln, aber auch grammatische Termini. Bei der Bewußtmachung soll die Muttersprache konfrontativ herangezogen werden (Huybrechts, I., 1979, S. 551 ff.; Kirschbaum, E. G., 1980, S. 211).

Das Einüben erfolgt auf Grund einer gut durchdachten Übungsfolge. Es entsteht dabei die Frage, ob die Einzelübungen nur kommunikativer Art sein dürfen, und die nichtkommunikativen als minderwertig anzusehen sind (Reitharek, K., 1980, S. 165). Es wird betont, daß die letzteren (auch vorkommunikative genannt) sich besonders für die Automatisierung der Fertigkeiten eignen. In solchen Übungen treten die einzuübenden grammatischen Erscheinungen häufig und in zahlreichen Verbindungen auf und ermöglichen eine intensive und sichere Sprachkenntnisse garantierende Arbeit, was bei den kommunikativen Übungen nicht der Fall ist (Uthess, H., 1980, 65-66). Als mögliche Arbeitsformen dienen Herübersetzung, Deklinieren und Konjugieren einzelner Wörter und Wortgruppen, Reihenübungen zur Variation eines vorgegebenen Musters, Einsetz- und Umformungsübungen oder Hinübersetzen (Kirschbaum, 1980, S. 212). Für die kommunikative Zielstellung ist die situative Gestaltung der Übungen ebenso wichtig (Uthess, H.) 1980, S. 67; Wetzell, R., 1979, S. 70 ff.). Für den Grammatikunterricht bedeutet das die sog. situative Einbettung von grammatischem Stoff (Schröder, M., 1978, S. 112 ff.), die sich zu verschiedenen Themen aus dem Erfahrungsbereich des Lernenden finden läßt. Dadurch wird auch klargemacht, wie eine grammatische Form im Kommunikationsprozeß funktioniert (Hildebrandt, B., 1978, S. 416). Dabei sollten die Situations-

aufgaben so gegeben werden, daß sie auch psychologisch begründet sind und der Lernende den Nutzen erkennt, den ihm das Erlernen der Fremdsprache bringt (Wetzel, R., 1979, S. 71). Es sollen solche Situationen gefunden werden, die in der Kommunikation relevant sind und typisch für die Verwendung des einzuübenden grammatischen Mittels (Huybrechts, I., 1979, S. 553), dabei mit der Wirklichkeit in engem Zusammenhang und vorstellbar (Enter, H., 1979, S. 177). Als Resultat des Einübens muß der Lernende so weit sein, daß er seine Aufmerksamkeit völlig auf Ziel und Inhalt der Aussage richten kann, weil die sprachliche (grammatische) Form automatisiert ist (Günther, K., Uthess, H., 1980, S. 262).

Die Anwendung wird in Kommunikationssituationen vollzogen, d.h. in kommunikativen od. kommunikationsähnlichen Handlungen (Günther, K., Uthess, H., 1980, S. 268-69). Es gibt Meinungen, daß diese Etappe eigentlich in jeder Unterrichtsstunde vorhanden sein sollte, indem sie sich an die Erarbeitung neuen sprachlichen (auch grammatischen) Stoffes anschließt. Es stellt sich gleich heraus, ob entsprechende Automatismen herausgebildet sind, denn wenn das nicht der Fall ist, wird das Anwenden gleich vom Lernenden als Überforderung empfunden. In der Anwendungsübungen dominiert die Verständlichkeit der Aussagen, und sie sind nur dann zur Korrektur zu unterbrechen, wenn Fehler gemacht werden, die Kommunikation verhindern oder wesentlich einschränken. Die Berichtigung typischer Fehler muß aber der Übung folgen (Günther, K., Uthess, H., 1980, S. 269).

Das oben angeführte Material behandelt nur ganz allgemein die Probleme des Grammatikunterrichts. In der praktischen Arbeit müssen ganz bestimmt das Alter der Lernenden, ihre Vorkenntnisse sowie auch die grammatischen Schwerpunkte einer beliebigen Fremdsprache berücksichtigt werden.

Literatur

- Enter, H. Einige Fragen der Gestaltung grammatischer Übungen im Fach Englisch. - Fremdsprachenunterricht, 1979 H. 4.
Festag, E. Zu einigen Grundlagen der Gestaltung von Einübungshandlungen. - Fremdsprachenunterricht, 1980, H. 7/8.

- Günther, K., Uthess, H. Zur Gestaltung der Übungen im Russischunterricht Klasse 9. - Fremdsprachenunterricht, 1980, H. 6.
- Häßler, E. Sprachlich-geistige Handlungen und Operationen bei der Aneignung der Grammatik. - Fremdsprachenunterricht, 1978, H. 11.
- Hildebrandt, B. Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse im Grundkurs Englisch. - Fremdsprachenunterricht, 1978, H. 9.
- Huybrechts, I. Solide, anwendungsbereite grammatische Kenntnisse im Französischunterricht. - Fremdsprachenunterricht, 1979, H. 11.
- Kirschbaum, E. G. Die Verwirklichung der kommunikativen Ziele erfordert auch exakte Arbeit an der Grammatik. - Fremdsprachenunterricht, 1980, H. 5.
- Reitharek, K. Sichere Kenntnisse und russischsprachige Kommunikation sind eine untrennbare Einheit. - Fremdsprachenunterricht, 1980, H. 4.
- Schröder, M. Situative Einbettung von grammatischen Stoff. - Fremdsprachenunterricht, 1978, H. 2/3.
- Uthess, H. Zu einigen Problemen bei der Realisierung der kommunikativen Zielstellung des Fremdsprachenunterrichts. - Fremdsprachenunterricht, 1980, H. 2/3.
- Wetzel, R. Kommunikativ orientierter und erzieherisch wirksamer Russischunterricht. - Fremdsprachenunterricht, 1979, H. 2/3.

SOME PROBLEMS CONCERNING THE MEASUREMENT
OF THE READABILITY OF THE 11th FORM
ENGLISH TEXTBOOK

L.Hone

Tartu State University

From 1976 - 1979 new textbooks for the teaching of German and English were adopted in the senior forms of Estonian schools. These differed from all those used in previous years in that they had been compiled on a scientific basis. For the purpose the authors had first compiled on a scientific basis. For the purpose the authors had first compiled experimental textbooks, each of which had been used in 30 experimental schools for three years starting from 1974. In the course of the experiment a number of tests were administered to the learners of each class every year to assess their progress, which in its turn reflected the suitability of the new textbooks and the method they were based on. A detailed treatment of the aims and principles of the experiment as well as its results is to be found in a number of articles published by the authors (Hone, L., 1976; Hone, L., 1977; Hone, L. et al., 1979; Hone, L. et al., 1980).

On the basis of the results of the experiment new variants of the textbooks were worked out by the authors for permanent use in all Estonian schools of the republic. In the course of the experiment a number of problems cropped up. The present article will discuss a few of those connected with the experimental English textbook for the 11th form (Hone, L. et al., *Inglise keele katseõpik*, 1976).

One of the principles applied in compiling the experimental textbooks was the possibility of later selection of the reading materials. Therefore, more texts were included in the experimental textbooks than were intended to remain in the final versions. The selection of the texts was based on the information reflecting the subjective opinion of both the pupils and the teachers who had used the textbooks under consideration, on the one hand, and on the

data received by measuring the objective difficulty of the texts, on the other hand.

The subjective opinions of the pupils and teachers were collected by means of questionnaires. In these they were asked to assess on a 5-point scale all the basic texts of the textbooks as regarded their readability, usefulness and degree of interest. At the same time they were asked to arrange in order of preference the five texts they liked best and would like to see in the final version of the book as well as to indicate the five texts they liked least of all and which might be left out. The results of the questionnaires were analysed in a number of papers (Vaha, K., 1979; Hone, L. et al., 1980).

The objective difficulty of the experimental English textbook for the 11th form was studied by E. Airik (1978) and E. Aabne (1979) from the lexical point of view and by J. Jõgi (1978) from the grammatical point of view. The results were compared with the subjective opinions of the pupils and teachers and served as a basis for the authors in drawing up the revised version of the textbook (Hone, L. et al., English, Form 11, 1979).

The question of measuring the difficulty of texts has been investigated by numerous specialists. Most foreign authors have studied the problem with the aim of finding out the features that make a text easy to understand for children or adults reading in their mother tongue. Still, there is also some literature on the measurement and control of the difficulty of English materials for foreigners (e.g. Chall, J.S., 1958; Wiio, O.A., 1968).

In the Estonian S.S.R. J. Mikk has thoroughly studied the problem of the readability of Estonian and Russian texts for the native reader (Mikk, J., 1974). As for the readability of foreign texts for the Soviet learner, Z.I. Klychnikova's book should be mentioned (КЛЫЧНИКОВА З.И., 1973). The readability of German texts has been measured by J. Tuldava (1975), who has worked out a formula for the purpose. His formula has been used by H. Tõevere (1978), R. Selg (Сельг Р., Тэве́ре Х., 1978), K. Uustalu (Arop, S., Uustalu, K., 1977), M. Palm (1977), and T. Reiksaar (1979) in investigating the readability of the experimental German textbooks that were compiled for Estonian schools.

The readability of the experimental English textbooks for the 9th and 10th forms has been studied by H. Liiv and K. Poolakene (1977).

The task of establishing the actual difficulty a given text presents to a foreign learner is a very complicated one. Different authors take into account different parameters and use different formulas. While J. Tuldava, H. Liiv and K. Poolakene use a formula based on only two characteristics - average sentence length in words and average word length in syllables -, some other investigators take into consideration several dozens of various parameters.

The lexical difficulty of the 11th form textbook under discussion was established on the basis of 9 parameters:

1. the average sentence length in words,
2. the average frequency of the new active vocabulary,
3. the average frequency of the words understandable without explanation,
4. the average frequency of the passive vocabulary,
5. the average frequency of idiomatic expressions,
6. the average frequency of verbs with postpositions,
7. the average frequency of irregular verbs,
8. the average frequency of modal verbs,
9. the average frequency of contracted forms.

In the present article in addition to the parameters mentioned above the length of the text in words has also been taken into account.

In the case of all the parameters the average frequency was calculated by means of the formula $\frac{\sum mf}{\sum f}$ (Tuldava, 1971, p. 222), where

- \sum - the sum,
 m - the frequency of words,
 f - the number of words.

On the basis of each parameter the respective place of the texts on the scale of difficulty was calculated. The average of their total determined the place of each text in the final order of general lexical difficulty (see Table 1).

The grammatical difficulty of the texts was calculated by J. Jõgi (1978) from two points of view: 1) labour consumption and 2) complexity.

Labour consumption included 3 parameters:

1. The number of difficult grammatical phenomena (i.e. the Passive Voice, the apposition, the infinitive, the gerund, the participle, the emphatic, introductory, etc. 'it', the complex object, the absolute construction, the number of subordinate clauses beginning without a connective).

2. The total number of subordinate clauses.

3. The number of sentences containing more than one clause.

The complexity of the texts also included three parameters:

1. The percentage of complicated sentences in each of them (i.e. all the complex, compound or complex-compound sentences, and the simple sentences containing any of the difficult grammatical phenomena constituting the first parameter of labour consumption).

2. The average length of sentences in lines.

3. The average difficulty of complicated sentences (i.e. the average number of difficult phenomena in each complicated sentence).

The final conclusions on the complexity of the texts and their labour consumption were expressed in the sums total of the percentages for the single parameters characterising them. The final order of difficulty was expressed in the sum total of labour consumption and complexity (see Table 2).

As the lexical and the grammatical difficulty of the texts have been calculated on different bases it is not easy to establish the actual order of their average difficulty from both points of view. By adding up the places scored by each text for those two aspects we get only a very approximate estimation, for the difference between two texts following each other on either scale of difficulty can sometimes be rather big whereas in other cases it can be almost non-existent. Thus, in lexical difficulty Unit 7 ranks 14th with 102.0 points after Unit 1, which ranks 13th with 89.5 points, at the same time Unit 11, which ranks 12th, has 87.0 points and Unit 12, which occupies the following 11th place, has 86.5 points. The same can be seen in the order of grammatical difficulty, where Unit 2 occupies 10th place with 47.054 points and Unit 3 11th place with 47.993 points, whereas the following 12th place is held by Unit 10 which has 57.103 points.

In weighing the results of the investigations under discussion the problem of how far the parameters measured actually reflect the readability of the textbook made itself felt very acutely. The situation here greatly differs from the problem of readability of materials in the reader's native language. Thus, any child, to say nothing of adults, is familiar with all the most common everyday words in his native language as well with its basic grammatical forms and constructions. In his case the understandability of a text can be seriously affected by the frequent occurrence of abstract or unfamiliar notions expressed by means of rare or uncommon words, which may often be rather long. In the same way, sentences consisting of several clauses tend to be long and can make the content too involved for the reader to grasp easily and to remember till he has read them from the beginning to the end. Of course, very much depends on the reader's level of mental development, education and habit of reading. In the case of a foreign text, however, the problems are quite different. Less bright pupils seem to be frightened by long sentences, even if these are compound ones, which are actually made up of simple sentences. Brighter pupils understand them easily. Still sentence length should be regarded as an objective indicator of the difficulty of a text, although a short sentence, too, may be difficult if it contains some difficult constructions.

The length of a text, on the other hand, does not play any significant role. Here interest is the decisive factor. If a long text seems interesting, it is perceived as easy and vice versa. That was conclusively proved by the experiment on both the English and German textbooks.

As regards abstract words, these proved not to add to the difficulty of the texts. In the first place, the active vocabulary the 11th form pupils are expected to have assimilated by the time they leave school is only 1,600 words. Consequently, only the most common and essential words are taught at school. Secondly, after a word has been explained to and practised by the learners it does not make any difference for them in understanding it whether it expresses an abstract notion (e.g. 'peace', 'love') or a concrete one (e.g. 'table', 'house').

The occurrence of numerous passive words in a text adds to its difficulty, for the pupils need not recognise the words, even if they have come across them before. However, in the senior forms many of the passive words in some texts are international ones or derivatives of familiar words. These should make the text easier to understand if the teacher has taught his pupils to recognise the words that resemble familiar native words and to apply their knowledge of derivational affixes. Thus, the larger the number of the words understandable without explanation, the easier the text is. Z.I. Klychnikova points out that a text may contain 25 - 30 per cent of unfamiliar vocabulary understandable without explanation without causing any difficulty in comprehension (КлычНИКОВА З.И., 1973, p. 143). In the 11th form textbook this percentage ranged from 2.5 (Unit 11) to 10.1 (Unit 14). Thus from this point of view the texts should be rather easy.

The same applies to the frequency of occurrence of the new active vocabulary. The more often the new words occur in a text the easier it is, although formally a large proportion of new vocabulary may seem to make a text more difficult. The frequency of the vocabulary in a textbook depends on the subject matter of its texts. If each of the units treats a different topic, it is difficult to ensure sufficient frequency of the new words taught by each text. This shortcoming can be overcome by including the necessary words in the exercises and additional texts of the textbook. E. Airik has shown that one-third of the new words introduced in the first two lessons recur ten and more times in the following seven units. There are only four words occurring 1 - 3 times (Airik, E., 1977, p. 22).

A factor that may cause serious difficulty in the comprehension of a text is the occurrence of idiomatic expressions and constructions differing from the Estonian usage. Their number in the texts ranged from 10 (Unit 4) to 36 (Unit 13), and their average frequency from 1.0 (Units 4, 8, 13, 14) to 1.63 (Unit 5).

Another source of difficulty is constituted by verbs with postpositions (e.g. get up). Their number in the textbook ranged from 2 (Units 10, 13) to 14 (Unit 3), and their average frequency from 1.0 (Units 4, 6, 8, 12, 13) to 1.88 (Unit 1).

An objectively difficult point is presented by irregular verbs, a poor knowledge of which will prevent the reader from understanding the tense forms in the text. On the other hand, most irregular verbs are of rather frequent occurrence and consequently should be easily remembered. In the texts of the 11th form textbook the number of irregular verbs ranged from 15 (Unit 8) to 44 (Unit 13). All in all there were 90 verbs, which occurred 1,461 times. The most frequent ones were: 'be' - 364, 'say' - 144, 'come' - 69, 'go' - 66, 'see' - 62, 'have' - 58, and 'know' - 49 times.

Another factor of difficulty is modal verbs, of which there occur from 2 (Units 4, 8, 14) to 7 (Units 5, 9) different verbs between 2 (Units 8, 14) and 19 times (Unit 1).

A feature that can cause difficulty to duller pupils is contracted forms, which occur 188 times in the 14 texts. Negative forms (70 cases) are usually easy, but those ending in 's (43 times) and 're (12 times) can lead to misunderstanding. The number of the different forms in the lessons varies widely - from 0 (the descriptive informative texts in Units 5, 6, 8, 14) to 7 (Units 7, 9). The average frequency ranges from 0 to 8.43 (in Unit 7, which is full of lively dialogue and where contracted forms occur 59 times).

As to the grammatical parameters investigated by J.Jõgi (1978), all of them are likely to make a text objectively difficult. However, the actual difficulty always depends on the learner, on how well he has mastered the phenomenon in question, and on the method of the textbook, i.e. on the author's intention. Thus, taken by itself, a text that contains numerous sentences in the passive voice may be regarded as being of rather a high degree of objective difficulty. If, however, the task of the text is to introduce, or still more, to revise the passive voice (in which case it is a phenomenon familiar to the learner), the greater the frequency of such constructions in the text, the better it answers the compiler's purpose and the easier it seems to the learner.

In general, the investigation has shown that the problem of finding an efficient way of establishing the readability of foreign texts for the Estonian learner has not been solved yet.

The correlation analysis made by E. Aabne of the links between the lexical difficulties of the texts and pupils' subjective opinions as to the degree of interest and readability of the latter revealed a significant correlation between interest and readability (Aabne, 1979, p. 95). This is also proved by Table 3, where we can see that Unit 10, which objectively is almost the most difficult text (13th - 14th place), was ranked 4th by pupils and 5th by teachers because everybody liked it very much. In the same way, Unit 1, which actually ranks 7th - 9th was placed 2nd by pupils and 2nd - 3rd by teachers, again because it was liked rather well. At the same time, Unit 14, which objectively holds 3rd place in the final order of average difficulty, was accorded 14th place by pupils and 11th place by teachers probably because it is a longish informative text full of foreign place names, and not every pupil is interested in its subject, which is geographical exploration. Also Unit 9, which occupies 4th place on the scale of difficulty, was ranked 7th by pupils and 6th by teachers evidently as it was difficult for them to understand the humour in it. In most cases, however, the pupils' and teachers' subjective opinions more or less coincide with the degree of difficulty established as a result of the investigations under discussion. This can be regarded as proof of the fact that the parameters chosen for the purpose really reflect the difficulties encountered by the Estonian learner in reading English texts.

The correlation analysis showed that the most important characteristics measuring the difficulty of the textbook in question were:

- 1) the average sentence length in words,
- 2) the amount of passive vocabulary in the texts,
- 3) idiomatic expressions and constructions,
- 4) irregular verbs,
- 5) contracted forms.

As to the grammatical difficulties discussed, none of them yielded a significant correlation. The reason probably lies in the fact that all the texts included in the experimental textbook had been adapted to such an extent as to reduce the grammatical difficulties to the minimum. In contrast, the German textbook for even the 9th form had been

adapted but slightly (Peñcaap T., 1979, p. 94) and it was easy for the investigators to establish the principal grammatical phenomena representing difficulties for the Estonian learner. Thus, perhaps the best possible way to establish reliable criteria for assessing the readability of English texts for the Estonian reader would be to carry out a number of experiments with texts of different difficulty administered to several groups of subjects. The levels of the groups should differ from each other, but the level of language mastery of the subjects within each group should be as equal as possible. It may not be possible to find an easy formula for the estimation of the general degree of difficulty of foreign texts, but if a permissible total percentage of all the most important difficult phenomena that may occur together in a given text could be established for different levels of attainment, it could be regarded as an appreciable step forward. Then, counting all the possible parameters causing the difficulty of a text, when lumped together, would not be too time-consuming a task for anyone concerned with the adaptation or choice of texts.

As the aim of foreign language teaching is improving the learner's mastery of the language in question, the textbook must necessarily contain materials that are new to him. Owing to the limited number of class hours at the teacher's disposal most of the reading of the texts has to be done by the pupils as independent work at home. However, the teacher is expected to use the class time for preparatory work to reduce to the minimum the difficulties likely to be faced by his pupils when reading the texts by themselves. That is one of the main principles of the 11th form textbook.

Thus, before proceeding to the reading of the basic text the preliminary exercises preceding it have to be done in class. These include:

1. Guessing the meanings of the items of the new active vocabulary (in order to develop the pupils' ability to understand the text without the help of translation).
2. Revising the three principal forms of all the verbs (both regular and irregular) occurring in the text.
3. Guessing the meanings of all the international and other words understandable without explanation.

4. Doing special exercises on word formation (especially on the phenomena occurring in the text to be read).

5. Some grammatical problems found in the following text, which are either new or need revision.

6. Translating the idiomatic expressions and constructions that may cause misunderstanding of the following text.

Of course, in addition to the above-mentioned preliminary exercises contained in the textbook an experienced teacher will revise any other words or phenomena occurring in the text that may have been forgotten by the pupils.

The teachers who work in this way will soon find that their pupils can cope easily with the task of reading texts independently and understanding their general meaning without the help of translation.

REFERENCES

Aabne, E. Measurement of the Readability of the Experimental Textbook of the 11th Form. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1979.

Airik, E. Measurement of the Readability of School Texts on the Basis of Their Vocabulary. Term Paper. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1978.

Arop, S., Uustalu, K. Zur Unterrichtsmethodischen Auswertung der Messung der Textschwierigkeit in Lehrbüchern. - In: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica VI. Tartu, 1977, S. 9-12. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 415).

Chall, J.S. Readability. An Appraisal of Research and Application. - Columbus, Ohio State University, 1958.

Hone, L. Some Results of Experiments Carried Out in the 9th Forms of Secondary Schools of the Estonian S.S.R. - In: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VI. Tartu, 1977, p. 25-34. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 415).

Hone, L. The Principles Applied in Compiling Experimental Textbooks for Estonian Secondary Schools. - Уч. зап. ТТУ, вып. 380, Methodica, V. Tartu, 1976, p. 13-23.

Hone, L., Kriit, A. English, Form 9. - Tallinn, Valgus, 1974.

- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. An Experiment in Teaching English in the 11th Form. - In: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VIII. Tartu, 1979. p. 10-23. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 505).
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. English, Form 11. Second Edition (Revised). - Tallinn, 1979.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. Englise keele katseõpik 11. klassile. - Tallinn, 1976.
- Hone, L., Kriit, A., Virkus, D. Some Results of an Experiment in Teaching English in the Senior Forms of Estonian Secondary Schools. - In: Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. Methodica, IX. Tartu, 1980, p. 58-74. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 539).
- Jõgi, J. Measurement of the Readability of School Texts on the Basis of Their Grammatical Structure. Graduation Thesis. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1978.
- Palm, M. Über die Messung der Schwierigkeit deutschsprachiger Texte. - In: Труды по преподаванию иностранных языков. Methodica, VI. Tartu, 1977, S. 111-115. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 415).
- Tuldava, J. Sõnavara statistilisest struktuurist. - Linguistica, III. Tartu, 1971, lk. 211-246.
- Vaha, K. The Pupils' Subjective Estimation of the Degree of Difficulty and Interest of the English Experimental Textbook for the 11th Form. Term Paper. Supervisor L. Hone. - Tartu, 1979.
- Wiio, O.A. Readability, Comprehension and Readership. - Acta Universitatis Tamperensis, ser. A., vol. 22, 1968.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Лийв Х., Поолакене К. Опыт применения некоторых формул читабельности к английским текстам. - В кн.: Труды по методике преподавания иностранных языков. Methodica VI. Тарту, 1977, с. 46-55. (Уч. зап. Тартуск. гос. ун-та, вып. 415).
- Микк Я. Методика разработки формул читабельности. - В сб.: Советская педагогика и школа, IX. Тарту, 1974.
- Рейксаар Т. Об определении объективной трудности учебных текстов по немецкому языку. - В сб.: Советская педагогика и школа, XIII. Тарту, 1979, с. 94-102.

Сельг Р., Тыэвере Х. Некоторые аспекты диагностики пригодности учебных текстов. - В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Таллин, 1978, с. 106-125.

Тулдава Д. Об измерении трудности текста. - Уч. зап. Тартуск. ун-та, вып. 345. Methodica IV. Tartu, 1975, с. 102-120.

Тыэвере Х. Определение степени сложности текстов экспериментального учебника немецкого языка для IX класса. - В сб.: Проблемы обучения иностранным языкам. Таллин, 1978, с. 94-105.

Final order of the lexical difficulty of the 11th form textbook
(the final place for each parameter, 1 marking the easiest text)

Table 1

Unit	Sentence length in words	Average frequency of new words	Text length in words	Average frequency of understandable words	Average frequency of passive words	Average frequency of idiomatic expressions	Average frequency of verbs with postpositions	Average frequency of irregular verbs	Average frequency of modal verbs	Average frequency of contracted forms	Final place
1	2-3	7-8	12	2	1-2	11	14	12	14	13	13
2	7	6	1	13	7-8	7	12	4-5	9	9	9
3	9	4	4	12	4	8	10	4-5	4-5	6	4
4	6	12	3	11	10	1-4	1-6	8	4-5	8	5
5	10	7-8	10	1	7-8	14	7	6	7	1-4	7
6	14	14	5	5	3	9	1-6	7	6	1-4	6
7	1	10-11	14	6	11	13	8	14	10-11	14	14
8	11	13	2	14	1-2	1-4	1-6	3	1-2	1-4	1
9	2-3	2	6	3	5	10	11	11	3	11	3
10	8	3	11	9	13	5	1-6	9	8	7	10
11	4	9	8	4	6	6	13	13	12	12	12
12	5	10-11	9	7	9	12	1-6	10	10-11	10	11
13	12	1	13	8	14	1-4	1-6	2	13	5	8
14	13	5	7	10	12	1-4	9	1	1-2	1-4	2

Table 2

Final order of the grammatical difficulty of the 11th form textbook
(1 marks the easiest text)

Unit	Index of labour consumption	Place	Index of complexity	Place	Index of difficulty	Place
1.	13.58	3	15.703	2	29.283	3
2.	23.48	9	23.574	10	47.054	10
3.	24.67	10	23.323	9	47.993	11
4.	11.19	2	17.557	4	28.747	2
5.	22.18	8	23.297	8	45.447	9
6.	30.39	12	31.118	14	61.508	13
7.	16.51	6	12.177	1	28.687	21
8.	9.00	1	24.793	11	33.794	5
9.	25.80	11	18.133	6	43.933	8
10.	35.62	13	21.483	7	57.103	12
11.	15.85	5	16.083	3	31.933	4
12.	18.37	7	17.775	5	36.125	6
13.	37.83	14	27.575	13	65.405	14
14.	14.59	4	27.263	12	41.853	7

Table 3

Final order of difficulty of the 11th form textbook
(1 marks the easiest text)

Unit	Lexical difficulty		Grammatical difficulty		Approximate average of general difficulty	Subjective difficulty	
	Total of places	Final place	Index	Final place		Pupils	Teachers
1.	89.5	13	29.883	3	7-9	2	2-3
2.	76.0	9	47.054	10	11-12	9	12
3.	66.0	4	47.993	11	5-6	8	4
4.	68.5	5	28.747	2	2	1	1
5.	72.5	7	45.447	9	7-9	10	13
6.	69.0	6	61.508	13	11-12	11	10
7.	102.0	14	28.687	1	5-6	3	8
8.	54.5	1	33.794	5	1	5	7
9.	64.5	3	43.933	8	4	7	6
10.	76.5	10	57.103	12	13-14	4	5
11.	87.0	12	31.933	4	7-9	6	2-3
12.	86.5	11	36.125	6	10	12	9
13.	74.0	8	65.405	14	13-14	13	14
14.	63.5	2	41.853	7	3	14	11

SISUKORD + СОДЕРЖАНИЕ - INHALTSVERZEICHNIS - CONTENTS

<u>A. Aaver.</u> On rendering the English indefinite article in Estonian.....	3
<u>А. Алл.</u> Роль глагола при чтении медицинских текстов на немецком языке.....	14
<u>А. Ф. Будько, А. А. Мирский.</u> Трудности овладения средствами выражения модальности в немецком языке.....	20
<u>Р. Вескимейстер.</u> Сопоставительный анализ функционирования глаголов в немецком и эстонском языках в целях обучения этим языкам.....	28
<u>В. Коккота.</u> Исследование разных видов клоуз-тестов.....	40
<u>П. И. Копанев, Т. Н. Кривичина.</u> Об аналитическом и синтетическом видах чтения научно-технической литературы по специальности.....	46
<u>Л. Костаби.</u> О принципах составления системы упражнений для обучения произношению.....	50
<u>L. Kostabi.</u> On principles of compiling pronunciation exercises. Summary.....	55
<u>М. Лаар.</u> О роли знания латыни в понимании английских медицинских текстов.....	56
<u>Х. Лийв, Ю. Тулдава.</u> О критериях отбора в вуз.....	62
<u>И. Майдре.</u> Изучение роли пауз в кодировании речи и его значение в преподавании иностранных языков.....	77
<u>O. Mutt.</u> Some controversial views in the field of English Language Teaching (with particular reference to the "British heresy").....	85
<u>A. Pikver.</u> Testide kasutamiseest keeleõppija vigade uurimisel Soomes.....	91
<u>A. Pikver.</u> On the use of tests in error analysis in Finland. Summary.....	96
<u>Э. Рахи.</u> Статистический анализ употребления видов-временных форм глагола в английском подязыке медицины... ..	97
<u>Э. Сау.</u> Об обучении чтению в неязыковом вузе.....	104
<u>М. Тамм, М. Лаар.</u> О роли детерминативов в понимании текста.....	110
<u>K. Uustalu.</u> Das Kommunikationsprinzip im Grammatikunterricht.....	114
<u>L. Hone.</u> Some problems concerning the measurement of the readability of the 11th form English textbook.....	118

Ученые записки Тартуского государственного
университета.

Выпуск 565.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ
РАЗНЫМ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ
ТЕСТИРОВАНИЯ.

Методика Х.

На русском, английском и эстонском языках.

Тартуский государственный университет.

ЗССР, 202 400, г.Тарту, ул.Пийкооли, 18.

Ответственный редактор О. Мутт.

Корректор Н. Чикалова.

Сдано в печать 26.05.1981.

МВ 03940.

Формат 30x45/4.

Бумага печатная № 1.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издат. листов 7,88.

Печатных листов 8,50.

Тираж 300.

Заказ № 630.

Цена I руб. 20 коп.

Типография ТГУ, ЗССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.